Formação Docente e Experiências Narrativas de Si:

sentidos das práticas alfabetizadoras



Márcia Cecilia de Oliveira Carregosa

Universidade Federal de Sergipe

Programa de Pós-Graduação em Educação

São Cristóvão — SE

2026

MÁRCIA CECÍLIA DE OLIVEIRA CARREGOSA

FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS DE SI:
sentidos das práticas alfabetizadoras

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linha Formação e Prática Docente, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe

Orientador: Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Coorientadora: Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento

SÃO CRISTÓVÃO
2026

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

C314f

Carregosa, Márcia Cecília de Oliveira
Formação docente e experiências narrativas de si : sentidos das práticas alfabetizadoras / Márcia Cecília de Oliveira Carregosa ; orientador Claudio Pinto Nunes. – São Cristóvão, SE, 2026.
280 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2026.

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Professores – Formação. 4. Prática docente. I. Nunes, Claudio Pinto, orient. II. Título.

CDU 373.29

MÁRCIA CECÍLIA DE OLIVEIRA CARREGOSA

FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS DE SI:
sentidos das práticas alfabetizadoras

Texto de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linha Formação e Prática Docente, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe

Orientador: Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Coorientadora: Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento

Aprovado em: 22 julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes (Orientador)
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento (Coorientadora)
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Márcia Alves de Carvalho Machado
Curso de Licenciatura em Pedagogia/Universidade Tiradentes

Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade do Estado da Bahia

SÃO CRISTÓVÃO
2026

AGRADECIMENTOS

Era uma tarde de inverno de 2023. Na sala 207 da Didática VII, na Universidade Federal de Sergipe, acontecia a aula inaugural do Doutorado em Educação. Naquele dia, ouvimos e cantamos a canção “Folia de Reis”, de Chico Anysio, Arnaud Rodrigues e Renato Piau. Entre acordes e vozes que se encontravam, fui atravessada pela compreensão de que a vida e a formação são percursos construídos na companhia de outros.

Na sequência, a professora nos convidou a uma apresentação. Mais do que anunciar nomes ou trajetórias acadêmicas, fui provocada a refletir sobre quem eu trazia comigo até aquele lugar e ao início da jornada. Agora, ao escrever estas linhas, retorno àquela tarde de inverno e rememoro além da história e as pessoas que trouxe em mim quando iniciei o doutorado, outros que estiveram ao meu lado ao longo dos percursos. Com essas presenças, produzi sentidos, aprendi sobre as pessoas e o mundo. Por essa razão, registro aqui minha gratidão:

A Deus e à Virgem Maria Santíssima, pela graça de revelarem seu amor todos os dias, por sustentarem meus sonhos e por me acompanharem, com infinita ternura, na construção desta história.

À minha família, morada de amor: ao meu esposo, José Carlos, por acreditar mais do que eu nesse sonho. Por ser meu porto seguro, escuta paciente, força e a serenidade que transformou os desafios em compreensão e cuidado. Como na canção "Eva" (1983), “O nosso amor na última astronave. Além do infinito eu vou voar. Sozinha com você”. Às minhas filhas, Samara e Eloísa, agradeço por serem expressão pura do amor de Deus, a razão dos meus sorrisos e a luz que ilumina minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes, pela generosidade com que acolheu esta pesquisa e por acreditar, antes de conhecer minha história. Sua grandeza acadêmica caminhou ao lado da simplicidade, da atenção e do respeito humano.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento (Lene), a borboleta mais bonita deste jardim. Pelo olhar acolhedor que me encontrou naquela sala de aula do PPGED e pela confiança que me encorajou a seguir. Se hoje esta história floresce em sentidos, é porque você fez parte dela. Muito obrigada!

À Profa. Dra. Dilma Melo, da Universidade Federal de Uberlândia/MG, pelos ensinamentos na pesquisa narrativa, pelas conversas responsivas junto ao Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP).

Às professoras participantes pelas narrativas de vida, escutas e coconstrução desta história.

À Secretária de Educação do município de Paripiranga, à amiga Ana Carmen Correia Fraga, pela boa vontade com que acolheu e acreditou na relevância deste estudo, abrindo as portas das escolas para a ciência.

Aos amigos Justino das Virgens Neto e Fábio Rabelo, pelo apoio, confiança e sensibilidade ao longo dessa trajetória. A compreensão e o incentivo de vocês foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar a esta formação com tranquilidade, tornando a travessia mais leve e possível. Minha sincera gratidão!

Ao Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES), pelo acolhimento, momentos de estudos e aprendizagens.

Aos amigos e às amigas: Nadielli Galvão, Priscila Silva, Rozevania Valadares e Luís Monteiro pela alegria de transformar os desafios do doutorado em momentos de encontro e amizade.

À Maria do Carmo e a Nezinho, pelo cuidado e carinho de pais.

Ao meu pai, Eronildes de Oliveira Rosa. As conquistas que hoje celebro foram erguidas sobre os alicerces de seu esforço, de sua dedicação e dos sacrifícios que realizou para garantir minha educação.

À minha mãe, "Beta" (*in memoriam*), minha referência de vida, coragem e amor.

"É preciso ter paciência com as lagartas,
se quisermos conhecer as borboletas."

(Ruth Rocha, 2005)

RESUMO

Esta tese constitui-se em um jardim investigativo de experiências que entrelaça tempos, lugares e pessoas, tendo como objetivo central compreender os sentidos produzidos pelas professoras de três escolas públicas, de Paripiranga-Bahia, sobre as práticas alfabetizadoras ao longo de seus processos formativos. Esta investigação potencializa as trajetórias docentes na perspectiva reflexiva da relação com o saber. As vozes ultrapassam as salas de aula com vistas a problematizar as políticas públicas de formação, envolvendo remuneração, carreira e condições de trabalho. No contexto institucional, este trabalho insere-se ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), na área de Educação e linha Formação e Prática Docente, vinculada ao projeto em rede Formação e trabalho dos profissionais da educação em diferentes níveis e contextos de atuação, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/UESB/CNPq). Os percursos metodológicos guiaram-se pelos princípios dos estudos qualitativos e da pesquisa narrativa, com ênfase no vivido pelas cinco professoras alfabetizadoras de três escolas públicas, de Paripiranga, Bahia. As narrativas das participantes enredaram-se nos textos de campo, registros tecidos nas conversas interativo-provocativas (CIP), nos cadernos e nas caixas de memória, como borboletas à procura de um lugar seguro, alçando voos em suas próprias histórias. No reconto, os mundos das pesquisadas e da pesquisadora intercruzaram-se por meio da análise narrativa das experiências. Os sinais do vivido foram enredados pela teoria da relação com o saber, engendrada nas relações consigo, com o outro e o mundo, em uma travessia relacional e intersubjetiva, implicada com tensões que mobilizaram o desejo de aprender. Os sentidos produzidos revelaram imbricações com a apropriação da unidade entre teoria e prática, a valorização profissional docente e as compreensões de si. Além desses movimentos de idas e vindas, entrelaçaram-se os valores e a disciplina na sala de aula, o trabalho coletivo entre escola e família, a dialogicidade entre docência e gestão, a profissionalidade no trabalho, a idealização do passado e a perspectiva de inclusão, como possibilidades de enfrentamento das adversidades, na busca de condições para o exercício profissional docente. Esses sentidos expressam os modos próprios de ser e de desenvolver as práticas no campo da alfabetização das docentes que teceram suas histórias.

Palavras-chave: alfabetização; experiências; narrativas; processos formativos; produção de sentidos.

ABSTRACT

This dissertation is conceived as an investigative garden of experiences that intertwines times, places and individuals, with the central aim of understanding the meanings constructed by teachers from three public schools in the city of Paripiranga, state of Bahia, regarding literacy teaching practices throughout their formative processes. This study foregrounds teaching trajectories from a reflective perspective on the relation with knowledge. The voices move beyond the classroom in order to problematize public policies for teacher education, encompassing issues such as remuneration, career pathways and working conditions. Institutionally, this work is situated within the Graduate Program in Education (PPGED) at the Federal University of Sergipe (UFS), in the field of Education, within the research line of Teacher Education and Teaching Practice, and it is linked to the network project Education and work of professionals in different educational levels and contexts, developed by the Study and Research Group on Didactics, Teacher Education, and Teaching Work (DIFORT/UESB/CNPq). The methodological paths were guided by the principles of qualitative research and narrative inquiry, with an emphasis on the lived experiences of five literacy teachers from three public schools in Paripiranga, Bahia. The participants' narratives were interwoven into the field texts, records produced through interactive-provocative conversations (IPC), in notebooks and memory boxes, like butterflies in search of a safe place, taking flight through their own stories. In the retelling, the worlds of the participants and the researcher intersected through the narrative analysis of experiences. The traces of lived experience were interwoven with the theory of the relation with knowledge, engendered in relations with oneself, with others, and with the world, within a relational and intersubjective trajectory marked by tensions that mobilized the desire to learn. The meanings produced revealed interconnections with the appropriation of the unity between theory and practice, the professional recognition of teaching, and processes of self-understanding. Alongside these movements of coming and going, values and discipline in the classroom, collective work between school and family, dialogic relations between teaching and school management, professionalism in practice, the idealization of the past and the perspective of inclusion were also interwoven as possibilities for coping with challenges and seeking conditions for the exercise of the teaching profession. These meanings express the distinctive ways of being and of developing practices in the field of literacy among the teachers who have woven their stories.

Keywords: literacy; experiences; narratives; formative processes; meaning making.

RESUMEN

Esta tese es constituida en un jardín investigativo de experiencias que entrelaza tiempos, lugares y personas, tiendo como objetivo central comprender los sentidos producidos por las profesoras de tres escuelas públicas, de Paripiranga-Bahia, sobre las prácticas alfabetizadoras a lo largo de sus procesos formativos. Esta investigación potencializa las trayectorias docentes en la perspectiva reflexiva de la relación con el saber. Las voces transcienden las aulas con vistas a problematizar las políticas públicas de formación, involucrando remuneración, carrera y condiciones de trabajo. En el contexto institucional, este trabajo forma parte del Programa de Posgrado en Educación (PPGED), de la Universidad Federal de Sergipe (UFS), en el área de Educación y línea Formación y Práctica Docente, vinculada al proyecto en rede Formación y trabajo de los profesionales de la educación en diferentes niveles y contextos de actuación, del Grupo de Estudios y Pesquisa en Didáctica, Formación y Trabajo Docente (DIFORT/UESB/CNPq). Los enfoques metodológicos se guiaron por los principios de los estudios cualitativo y de la pesquisa narrativa, con énfasis en el vivido por las cinco profesoras alfabetizadoras de tres escuelas públicas, de Paripiranga, Bahia. Las narrativas de las participantes se enredaron en los textos de campo, registros entretejidos en conversaciones interactivas-provocativas (CIP), en los cuadernos y en las cajas de memoria, como mariposas buscando un lugar seguro, alzando vuelos en sus propias historias. En el recuento, los mundos de las pesquisadas y de la investigadora se entrecruzaron mediante análisis narrativa de las experiencias. Las señales del vivido fueron enredadas por la teoría de la relación con el saber, engendrada en las relaciones consigo, con el otro y el mundo, en una travesía relacional y intersubjetiva, implicada con tensiones que movilizaron el deseo de aprender. Los sentidos producidos revelaron imbricaciones con la apropiación de la unidad entre teoría y práctica, la valorización profesional docente y la autocomprensión. Además de estos movimientos de idas y vueltas, los valores se entrelazaron y la disciplina en las aulas, el trabajo colectivo entre escuela y familia, la dialogicidad entre docencia y gestión, la profesionalidad en el trabajo, la idealización del pasado y la perspectiva de inclusión, como posibilidades de enfrentamiento de las adversidades, en la busca de condiciones para o ejercicio profesional docente. Esos sentidos expresan los modos propios de ser y de desarrollar las prácticas en el campo de la alfabetización de las docentes que tejieron sus historias.

Palabras-clave: alfabetización; experiencias; narrativas; procesos formativos; producción de sentidos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Círculo de ambientes formativos docentes 31
Figura 2 – Da relação com o saber 37
Figura 3 – Elementos das experiências formativas 39
Figura 4 – Percursos metodológicos 43
Figura 5 – Ciclo de transformação 45
Figura 6 – Trama metodológica dos elementos das experiências 51
Figura 7 – Tensões entre as fronteiras do pensamento narrativo e dominante 57
Figura 8 – Nucleação Regional das escolas do município de Paripiranga, Bahia 61
Figura 9 – Paisagens escolares 66
Figura 10 – Parâmetros para construção do panorama na ANPEd 74
Figura 11 – Linha do tempo de Ju, borboleta Azul 88
Figura 12 – Narrativas de vida de Jane, a borboleta Azul-Céu 91
Figura 13 – Caixa de memória de Fabi, a borboleta Rosa 94
Figura 14 – Linha do tempo de Jô, a borboleta Preta 96
Figura 15 – Narrativas de vida de Cy, borboleta Branca 99
Figura 16 – Linha do tempo de Ceci, a borboleta Matiz 102
Figura 17 – Conversa interativo-provocativa 108
Figura 18 – 1º encontro das CIP 111
Figura 19 – 2º encontro coletivo das CIP 116
Figura 20 – Caixas e cadernos de memória 118
Figura 21 – Temas das narrativas de si 120
Figura 22 – Início da viagem entre mundos 125
Figura 23 – Sobrevoo pelas narrativas de vida 126
Figura 24 – Pairando sobre as práticas alfabetizadoras 127
Figura 25 – Percursos de produção dos sentidos das experiências 128
Figura 26 – Encontro formativo 135
Figura 27 – Pintura de tela de Ju, a borboleta Azul 137
Figura 28 – Caixa de memórias de Ju, a borboleta Azul 142
Figura 29 – Caixa de memórias de Ceci, a borboleta Matiz 144
Figura 30 – Caderno de memórias de Jane, a borboleta Azul-Céu 150
Figura 31 – Pintura de tela de Jane, a borboleta Azul-Céu 154
Figura 32 – Pintura em tela de Fabi, a borboleta Rosa 160

Figura 33 – Pintura em tela de Cy, a borboleta Branca 164
Figura 34 – Pintura em tela de Jô, a borboleta Preta 174
Figura 35 – CIP: coconstrução de histórias 178
Figura 36 – CIP: voos de sensibilidade e criação 179
Figura 37 – Devolutiva dos artefatos 180
Figura 38 – Métodos e teoria da Psicogênese da língua escrita 187
Figura 39 – Políticas públicas na alfabetização 197
Figura 40 – Sentidos outros das experiências 210
Figura 41 – Percursos da tese em busca de sentidos 232

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Turmas de 1º e 2º ano de alfabetização 63
Quadro 2 – Objetivos das produções científicas elencadas na BDTD (2018-2022) 78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções científicas na ANPEd (2018-2022) 75
Tabela 2 – Produções científicas na Scopus 76
Tabela 3 – Dissertações e teses encontradas na BDTD por ano 78

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Beneficente Enrique Mancinelle
AC	Atividade Complementar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educacão
APAC	Associação Paripiranguense de Ação Comunitária
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIP	Conversas interativo-provocativas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNAIA	Comissão do Ano Internacional da Alfabetização
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DR2	Diretoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização ao Magistério
GT	Grupo de Trabalho
GPNEP	Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleos Regionais de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à leitura
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
RCM	Referencial Curricular Municipal
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1	**O OVO: narrativas iniciais**	**18**
1.1	**Das relações com o puzzle: formação docente e práticas alfabetizadoras**	**26**
1.2	**Das relações com a metodologia: trilhas entrelaçadas por sentidos**	**42**
1.3	**Estrutura da tese: fases do ciclo**	**44**
2	**A LAGARTA: percursos teórico-metodológicos com a experiência**	**49**
2.1	**Pesquisa qualitativa e narrativa no contexto das práticas alfabetizadoras**	**50**
2.2	**Experiência nas paisagens: cenário da pesquisa**	**58**
2.3	**Das relações com as fontes: um panorama das produções científicas**	**73**
3	**A CRISÁLIDA DAS NARRATIVAS: tempo de imersão no campo**	**86**
3.1	**Borboletas – professoras alfabetizadoras**	**87**
3.2	**Registros tecidos por histórias – textos de campo**	**106**
3.2.1	Conversas interativo-provocativas	**107**
3.2.2	Cadernos e caixas de memória	**118**
3.3	**Análise narrativa e ética relacional**	**122**
4	**O IMAGO: produção dos sentidos das experiências**	**131**
4.1	**Voo das borboletas**	**131**
4.2	**Nas asas das relações: sentidos das práticas alfabetizadoras**	**182**
4.3	**Outros voos, diferentes histórias e sentidos**	**208**
5	**A CONTINUIDADE DO E NO VOO: considerações narrativas na produção de sentidos**	**228**
	REFERÊNCIAS	**235**
	APÊNDICE A – HISTÓRIA EM QUADRINHOS	**246**
	APÊNDICE B – 1º ENCONTRO DE CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS	**261**
	APÊNDICE C – 2º ENCONTRO DE CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS	**262**
	APÊNDICE D – 3º ENCONTRO DE CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS	**263**
	APÊNDICE E – 4º ENCONTRO DE CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS	**265**
	APÊNDICE F – FOLDER PARA O 1º ENCONTRO DE CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS	**266**

APÊNDICE G – FOLDER PARA O 2º ENCONTRO DE CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS 267

APÊNDICE H – CAPA DAS LITERATURAS INFANTIS PARA O ENCONTRO DAS CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS 268

APÊNDICE I – CAPA DAS PASTAS CLASSIFICADORES PARA O ENCONTRO DAS CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS 269

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 270

APÊNDICE K – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE 274

APÊNDICE L – TERMO DE COMPROMISSO PARA A UTILIZAÇÃO DE DADOS 275

APÊNDICE M – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA 276

ANEXO A – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA DE DOUTORADO 277

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA 278



“Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros”.

(Charlot, 2005, p. 5)

1 O OVO: narrativas iniciais

Cada instante de vida é uma aprendizagem. Assim me vejo nesse emaranhado de relações que compõem o mundo, construindo uma história na qual o aprender ocupa os mais densos capítulos. Na escola, na rua, quando eu era criança, quando fui adolescente, na vida adulta, como estudante, mãe, mulher, professora, em cada dimensão da existência eu aprendo. São tantas formas e tantos outros com quem eu aprendo, que aprendi ver na educação um sentido para a vida. E, por muito querer aprender, persisto nesse processo de construção de quem sou, mantendo firme a razão primeira que me moveu até aqui: o desejo de aprender.

É nesse inacabamento no qual me coloco enquanto ser humano, uma vez que "[...] o homem não é, deve tornar-se o que dever ser" (Charlot, 2005, p. 52), e pela presença constante desse desejo de aprender, que escolhi uma profissão e me tornei professora. Assim, ao iniciar os percursos dessa viagem, apresento algumas estações dessa travessia, marcadas pelos encontros com alunas e alunos, professoras e professores, famílias, escola, sociedade; pelas relações comigo, o outro, o mundo e seus inacabamentos. São trajetos sinuosos, permeados pelos desafios cotidianos que atravessaram à vida no exercício da docência.

Mantenho, agora, uma relação com o tempo, relação com o saber, que, na compreensão do mundo e na construção de mim mesma, esteve marcada por momentos, sentidos e histórias, "[...] é o tempo da aventura humana" (Charlot, 2005, p. 79). São dimensões do presente, passado e futuro entrelaçados na construção de uma nova história, cujo sentido ao qual procuro por meio desta investigação depende primeiro da compreensão de quem sou, de onde vim e das relações construídas ao longo do caminho formativo. Desse modo, eu me encontro e me refaço para oferecer compreensões propícias a uma educação de qualidade, a um mundo melhor. Conto-lhes uma história, cujas semelhanças aparentam relação com tantas outras, mas é singular e única: é a minha história.

O tempo não apagou a recordação escolar da infância, mas de certo ficaram poucas lembranças. O uniforme com as letras do ABC, o escorrega e a professora ranzinza na escolinha da educação infantil, o encarte vermelho com as sílabas enfileiradas, o pega-pega, a professora do antigo primário e a estagiária de saia plissada xadrez que um dia eu desejei ser. Lembro de como certa vez minha mãe, embora não tivesse escolaridade, ensinou-me a ler o poema da Ceci, no livro da escola, e de me mostrar a sua escrita, letra redonda e bonita que eu logo me arrisquei a aprender.

No ensino fundamental, antigo ginásio, além do extraordinário que acontece na vida estudantil de um adolescente, recordo-me das brincadeiras, dos trabalhos na folha de papel pautado, das letras milimétricas desenhadas na cartolina, das tímidas leituras em voz alta e dos erros acompanhados pelo silêncio ou da gargalhada dos colegas de turma. Lembro dos exercícios com vinte questões decoradas para as provas e, principalmente, das professoras, várias professoras: a boazinha, a mais temida, a que dormia na sala, a moderninha, as professoras. Cada uma com o seu jeito, sua prática pedagógica, sua formação e sua história. Eu não sabia, mas todas elas já me formavam.

No ensino médio, antigo segundo grau, não hesitei em cursar o magistério, não por grande desejo, mas porque era o que a mulher não abastada de melhores condições poderia estudar naquela época. E assim o fiz, como aluna dedicada, mantendo viva a esperança da iminente conquista por uma profissão. As recordações dessa etapa formativa recobram de imediato duas professoras que, com uma prática diferente das demais, produziram sentido ao fazer pedagógico e à aprendizagem. Ao ensinarem foram, pouco a pouco, construindo e reconstruindo em mim o desejo de lecionar.

As relações nutridas com essas professoras e com todas as outras que compuseram a minha vivência escolar são relações com os saberes dessas pessoas. Cada qual, ao seu modo e na singularidade do seu ser, semeou saberes. Entrelacei-os a outros que, junto ao tempo, ajudaram na construção de quem hoje sou. Os sentidos da minha trajetória formativa docente foram produzidos desde a aprendizagem das primeiras letras. Naquele tempo, ainda de forma inconsciente, meu olhar de criança se atentou às práticas pedagógicas, experiências que me dispus a compreender.

Nesse trajeto de relação com o saber, vivenciei frustações no magistério. À época, vigorava a Lei n.º 5692/1971, que tornou obrigatório o estágio supervisionado de três semanas em cada série dos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Do ponto de vista da construção identitária docente, não foi um processo formativo hesitoso. A intensidade das atribuições burocráticas, o impacto das diferentes salas de aulas, dos alunos e alunas, das pessoas, situações de indisciplina, de violência e adversidades emergenciais de uma escola que atravessava um momento conturbado amedrontaram-me e me mobilizaram a desistir da docência.

Trilhei por outros lugares...

Passados 13 anos, o desejo de aprender impulsionou-me a realizar o sonho de ingressar numa faculdade. Esse propósito de vida foi interrompido ao final do ensino médio, quando almejei continuar nos estudos, mas não dispunha de condições financeiras para tanto.

E, então, mais uma vez, a formação docente não foi uma escolha, mas uma oportunidade que chegava para aprender. Hoje, ao relembrar esse episódio, faço por entender sob as palavras de Charlot (2005), que o sujeito aprende porque tem uma oportunidade de aprender, em um dado momento quando se está mais ou menos à disposição para aproveitar essa ocasião, pois, às vezes, ela não voltará a surgir. Assim, fiz valer o momento sonhado intermediado pela oportunidade, aproveitei e aprendi.

Aprendi movida pelo desejo de aprender, esse que direciona, coloca-me em atividade e produz um sentido ao aprendido, não o desejo desnudo, mas sim o desejo de um sujeito enredado no mundo (Charlot, 2005), potencializado por uma vivência que já me constituía. Com efeito, as disciplinas de alfabetização, literatura e educação infantil, as teorias sobre a aprendizagem, a prática realista com que a professora ensinava, a alegria que me aproximou das crianças e os desafios da maternidade, latentes naquele momento da minha história, trouxeram-me de volta à docência, com o diferencial de que, naquele momento, eu já desejava ser professora.

Não demorou e a oportunidade agarrada logo me trouxe o exercício efetivo em um concurso público, na creche municipal de Paripiranga, Bahia, cidade que, embora não seja de nascença, é a de pertencimento, de história e de vida. A docência trouxe-me para o lugar onde aprendi as primeiras letras e onde há 16 anos realizo a minha prática pedagógica para crianças de zero a cinco anos (inicialmente) e de zero a três anos (atualmente). Essas crianças fazem parte não apenas de um período da minha história, mas de outros momentos: das histórias da humanidade (Charlot, 2000), com as quais eu convivo e aprendo.

Nessa escola, encontrei uma prática pedagógica marcada pelas heranças do passado, as mesmas atividades de letras pontilhadas, turmas mistas de idades diversas, professoras readaptadas por situações difíceis de saúde e os cuidados sobrepostos ao ato de educar. Por mais realista que as aulas da minha professora da faculdade pudessem ser, nada era tão real quanto a prática viva da sala de aula. Tantas adversidades, tantos pequenos jeitos diferentes de ser e muitas vezes de sobreviver, tantas vivências profissionais de tantos outros, que me moldavam e me formavam naquele lugar, todos os dias.

Quando consegui uma turma única, fui, aos poucos, incorporando às aulas os ensinamentos da faculdade. Passei a inserir os sentidos próprios do ser criança naquelas primeiras práticas alfabetizadoras, desenvolvidas com pequenos meninos e meninas de cinco anos de idade. Assumi a literatura infantil como arte brincante de ensinar a conhecer, a escrever e a ler as letras e o mundo. Aproximei-me do universo simbólico próprio da infância e, assim, encontrei sentido, tanto para a aprendizagem daquelas crianças, quanto para o meu

fazer pedagógico. Esse movimento se ampliou no diálogo com outras professoras, com as quais construí saberes, na condição de coordenadora pedagógica por quase dois anos e, mais tarde, como professora, com mais 20 horas de docência conquistadas por meio de um segundo concurso público municipal.

Ao final da graduação em Pedagogia, coordenei por quatro anos consecutivos os programas Pacto pela Alfabetização e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Paripiranga. Uma experiência enriquecedora: primeiro pelo reconhecimento do meu trabalho, uma ação não comum no universo da docência; segundo pela oportunidade de viver junto a outras professoras[1] as nuances das práticas de alfabetização. Apesar de todas as dificuldades demandadas pela execução de programas como esses, foi uma oportunidade formativa para as alfabetizadoras, momentos de reflexão, ensino e aprendizagem colaborativa em que essas profissionais, ao menos uma vez, sentiram-se valorizadas.

Nesse processo formativo que me constituía, abdiquei do secundo concurso para tomar posse em um terceiro, na rede pública do estado de Sergipe, há 13 anos. Em uma cidade vizinha, na fronteira com a Bahia, comecei a lecionar em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, onde coloquei à prova o meu propósito de ser professora. Era uma turma com 30 crianças, marcada pelas características que compõem as queixas recorrentes acerca da maioria das salas de aula do país: indisciplina, violência, fragilidades em diversas áreas do conhecimento e alunos e alunas não alfabetizados.

Nos anos seguintes, lecionei, por períodos consecutivos, no primeiro ano do ensino fundamental. No início, por escolha própria; depois, por indicação das famílias que devagarinho sugeriam à comunidade a prática daquela professora que ensinava aos meninos e às meninas a ler e a escrever. Seria simples se apenas as situações positivas e prazerosas permeassem o fazer pedagógico de uma professora, mas foram as incoerências, as imperfeições e as fragilidades que atravessam o convívio e as relações com o saber, que me mobilizaram o desejo de compreender o sentido das práticas alfabetizadoras.

No transcurso dessa viagem formativa que algumas estações despontaram e exigiram paragens. Entre tantas vivências da trajetória, algumas passaram a ser marcos nos percursos. São as experiências que me mobilizaram por este jardim investigativo, indagando a constituição do meu ser e as práticas tecidas no contexto da alfabetização. Esses episódios redefiniram o horizonte das paisagens, deslocaram-me e ameaçaram o destino. Assim,

[1] [1] Neste estudo, adoto o termo professora(s) como marcação do gênero feminino, para referenciar a maioria das docentes atuantes no processo de alfabetização de crianças, durante os primeiros anos de escolarização.

detenho-me à primeira parada, um dos momentos vivenciados ao longo da travessia da vida docente:

Era mais um início de ano letivo e eu estava tomada pelas expectativas dos recomeços. No primeiro dia de aula, recepcionei as 28 crianças matriculadas em minha turma do primeiro ano "A" da alfabetização. O nome de Paulo[2] não constava na lista de alunos disponibilizada pela gestão escolar. No nervosismo daquele dia, não o acolhi com a mesma alegria dedicada às demais crianças. Sugeri, apressadamente, que ele procurasse a outra turma, onde imaginei que seu nome estivesse registrado. No entanto, o nome do menino não constava na lista da turma "B". Ainda assim, a orientação da equipe escolar foi para que ele fosse integrado à minha sala de aula.

Paulo tinha uma natureza inquieta e arrumava muita confusão na escola, dificultava o processo de aprendizagem, exigia que eu o olhasse com maior atenção e paciência. Na semana seguinte, enquanto eu imprimia algumas atividades na secretaria da escola, ouvi a voz de sua mãe, alta e firme, anunciando o desejo de transferi-lo para outra turma. Na dureza de sua fala, argumentou: "Ela não soube acolher meu filho e eu não gosto do jeito que ela ensina". Seguiu sua reclamação contando que eu alfabetizava as crianças por meio da escrita com a letra bastão, enquanto a professora da turma "B" estava adiantada no conteúdo, alfabetizando os alunos e as alunas com a letra cursiva. A secretária tentou acalmá-la e ressaltou: "Márcia é uma ótima professora"! No entanto, a inquietude daquela mãe não permitiu ouvir a secretária e sua tentativa de apaziguar a situação. Enquanto isso, permaneci ali, imóvel, entre as quatro paredes da sala, parecia esconder-me de mim, ouvindo e sentindo o peso de suas palavras. Aguardei a saída da mãe e retornei para sala. A razão alertava para o dever da continuidade da aula, o coração chorava a angústia do momento.

Passados alguns dias, o diretor chamou-me para uma conversa. Ele estava atento aos possíveis desdobramentos daquele episódio, demonstrou preocupação e sugeriu: "Vamos transferir Paulo para a turma 'B'; assim, atendemos ao pedido de sua mãe e, ao mesmo tempo, prevenimos novos conflitos". Permaneci em silêncio, embora aliviada, pois tinha consciência de que as relações entre mim, Paulo e sua mãe seriam difíceis. No entanto, a coordenadora relutou: "Paulo permanece na turma 'A'; eles precisam conhecer o trabalho da professora". No entremeio da conversa, senti-me sem argumentos. Experimentei as angústias daquele momento e as expectativas amedrontadas que marcavam o início daquele ano letivo.

Em meio às preocupações e incertezas, segui adiante, entregando-me aos desafios impostos pelo cotidiano escolar. De fato, vivenciei muitos embates com Paulo; foram dias marcados por tensões, conversas frequentes com sua mãe, orientações, persistência e afeto. Esforcei-me para estreitar os laços dessa relação, busquei diferentes percursos para alfabetizá-lo. Com o tempo, percebi que o menino começou avançar na aprendizagem das primeiras letras. Ao final do ano, fui surpreendida pelo agradecimento, lágrimas e pedido de perdão daquela mãe. Paulo, já conseguia ler pequenas palavras. Eu aprendi com ele. Passei a questionar minhas práticas, procurei sentidos, questionei-me: Qual a melhor maneira de alfabetizar? O que me fez acreditar no processo de alfabetização de Paulo?

Na sinuosidade desses percursos, nada me inquieta mais do que a culpabilização pelo fracasso do ato pedagógico. Diante das adversidades contrárias à alfabetização das crianças, das diversas tentativas e buscas pelo aprender, há uma responsabilização, uma culpa apontada

[2] Paulo é um pseudônimo utilizado para preservar a identidade do estudante, conforme as diretrizes éticas de sigilo e confidencialidade em pesquisas que envolvem seres humanos.

para as professoras pelos olhares externos. No entanto, são os olhares de dentro que ameaçam a minha prática, porque são esses que de alguma forma me fazem sentir injustamente suspeita, culpabilizada, por serem feitos em um aglomerado de imposições contrárias e de tensões que os tornam frágeis (Charlot, 2005).

Certa vez, uma menina leu parte da história "A Primavera da Lagarta", de Ruth Rocha. Enquanto soletrava o trecho em que a lagarta saía do casulo, eu me imaginava como aquela própria borboleta, revelando-se em seu processo de transformação. A menina descobria a leitura e, com ela, o mundo. Senti-me tocada por aquele encontro com as palavras; ali encontrei um sentido para o meu fazer: o de ser professora. Entretanto, foram os alunos e as alunas que, por diversas razões, se perderam no embaralhamento das letras que me desestabilizaram, interpelaram e mobilizaram a investigar, nas práticas, as razões desses desencontros. Foi assim com Jonas, o menino que, em meio a tantas dificuldades, inscreveu sua presença em minha trajetória docente. Chego, então, à segunda parada dessa viagem para narrar outro momento vivido na travessia da vida docente:

Ainda era tempo de pandemia. Como tantas outras pessoas espalhadas pelo mundo, fui obrigada a conviver com o medo, com a ausência dos abraços e com a distância do outro. Em meio a esse cenário assustador, permaneci no exercício da docência. No início do ano letivo de 2020, assumi uma turma de primeiro ano e conheci as crianças por meio das telas. De um lado, estava eu e um computador; do outro, pequenas imagens dos meninos, das meninas e das mães que os auxiliavam durante as aulas. A vida das pessoas passou a ser acompanhada em tempo real: as reclamações, os puxões de orelha, o café da manhã das crianças — tudo se revelava e se reproduzia no *online*.

No entanto, a alfabetização é feita de presenças, escutas, olhares, gestos e afetos, movimentos perdidos na frieza das mediações digitais. Além disso, a ausência de redes de apoio familiar tornou-se mais evidente. Algumas mães e pais não eram alfabetizados, tampouco familiarizados com o mundo tecnológico. Assim, além de planejar as atividades, precisei orientá-los no uso dos equipamentos e explicar cada tarefa em detalhes, para que, mesmo diante das limitações, pudessem apoiar seus filhos nesse complexo processo de aprendizagem.

Jonas não conseguiu acompanhar as aulas por videochamada, pois sua única forma de acesso era por mensagens de *WhatsApp*. Ainda assim, recebi os áudios de sua mãe pedindo orientações sobre as atividades escolares. E, com regularidade, as tarefas eram feitas e enviadas corretamente. Quando as aulas migraram para o formato presencial, mesmo sem os abraços que costumavam marcar nossos reencontros, pude, enfim, conhecer as crianças daquele ano. Estou na sala de aula, com máscara e outros equipamentos de proteção a Covid. A turma é numerosa, Jonas logo se destacou: inquieto, não parou um instante, provocou colegas, se envolveu em confusão na sala, nos corredores, por toda a escola. Percebi suas dificuldades com as letras e os números, não possuía autonomia na escrita e suas atividades não eram tão perfeitas como antes, mas ele insistia em cumpri-las, copiando pelo quadro, de algum colega ou de qualquer outro lugar: "Tia, espere! Deixa-me ver como é que faz". Havia uma vontade genuína de aprender, lembrando-me o quanto me faltava como alfabetizadora.

No ano seguinte, permaneci com a mesma turma, no segundo ano do ensino fundamental. Conheci mais de Jonas. Reservei um lugar para ele ao lado da minha mesa; assim, poderia acompanhá-lo de perto e ajudá-lo a manter a atenção durante as aulas. Seu corpo inquieto parecia pronto para escapar, para correr de algo que eu ainda não compreendia. Jonas vinha de uma realidade pobre. Ao chegar à escola reclamava: “Tia, estou com dor de cabeça”. Eu perguntava: “Você tomou café ao sair de casa?”, ele então respondia: “Hoje não teve o que comer”. Essa cena se repetiu algumas vezes. Em outras, contava-me histórias de violência, maus-tratos e abandono. Tinha medo do padrasto, falava baixinho sobre as agressões que carregava naquele corpo franzino de criança. Apesar disso, brincava— um menino que, mesmo ferido, ainda sabia sorrir.

Com o tempo, passou a confidenciar suas dores e, por conta disso, cheguei a receber ameaças. Tentei ajudá-lo fazendo doações de alimentos, presenteá-lo, conversar com sua mãe e com o Conselho Tutelar do município. Desejei que Jonas avançasse no processo de alfabetização, mas os passos eram lentos, difíceis. Vivi no limiar entre os esforços para alfabetizá-lo e a angústia de lidar com uma realidade que nenhum livro preparava. Lembro do olhar que ele lançava a mim, cheio de confiança. Jonas me admirava, sentia-se seguro ao meu lado. Um dia, ele, sua mãe e os irmãos precisaram fugir para outra cidade. Nunca mais obtive notícias. Fiquei com a lembrança daquele menino serelepe e com as perguntas que nunca cessaram a minha mente, indagações sobre ser professora, alfabetizadora, humana. Até hoje me pego pensando: por onde andará Jonas? Terá sido, enfim, alfabetizado? E por que as minhas práticas não conseguiram alcançá-lo? Que sentidos são produzidos sobre as práticas das professoras de outros tantos Jonas, no campo da alfabetização?

As perguntas revelavam as imperfeições, incompletudes e inquietações que me constituíam naquele momento. A partir delas compreendi que precisava continuar me formando. O desejo de saber, de poder, de ser e o indissociável desejo de si e do outro no mundo (Charlot, 2005) mobilizou-me a buscar outras formas de aprender. Assim, em 2019, ingressei no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), no Instituto Federal de Sergipe (IFS), campus Aracaju.

Tornei-me Mestra em Educação no ano de 2021. À época, aspirava desenvolver um estudo voltado às minhas práticas pedagógicas nos anos iniciais da alfabetização. Contudo, a linha de pesquisa institucional priorizava investigações no âmbito do ensino médio e da graduação. Ainda assim, busquei aproximar minhas inquietações dos saberes do campo investigativo, dedicando-me ao estudo da leitura — fonte inesgotável de conhecimento e condição que antecede e favorece uma aprendizagem significativa, contribuindo para a formação do sujeito omnilateral em sua relação com o trabalho e com a vida.

Durante o mestrado, continuei estudando enquanto lecionava para turmas de alfabetização. A vivência simultânea entre teoria e prática mostrou-se intensa e desafiadora. Entre as memórias que guardo desse período, sobressai a sensação de culpabilização. As dificuldades de aprendizagem das crianças manifestavam-se de tal forma que, em silêncio, cada obstáculo parecia denunciar minhas falhas. Parte desse peso advinha das exigências

internas; outra, era alimentada por olhares e expressões alheias, fáceis de ser reconhecidas por quem habita a docência. Foi assim que, ao vivenciar mais uma tensão, cheguei à terceira parada dessa viagem, para relatar outro momento da travessia:

> As reuniões pedagógicas eram espremidas no tempo, embora sempre houvesse uma pauta repleta de discussões. Naquele dia, o encontro foi dedicado à análise dos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), uma entre as tantas avaliações externas presentes na vivência escolar. A coordenadora conduziu a reunião e expôs os dados das turmas dos anos iniciais. A cada apresentação, as professoras buscavam justificar os possíveis avanços e as dificuldades de seus alunos e alunas.
>
> Era um final de tarde e estávamos reunidas na biblioteca da escola. A coordenadora começou detalhar os resultados do quinto ano e mencionou um aluno que, apesar de ter avançado nas etapas escolares, ainda não sabia ler e escrever o próprio nome. Em seguida, a professora da turma, em tom elevado e descontraído, disparou: "Onde estava a professora do primeiro ano que não alfabetizou esse menino?" Os olhares voltaram-se para mim. Um sorriso contido e amargo escapou-me. Baixei a cabeça e permaneci em silêncio. Imaginei as nuances e obstáculos que poderiam ter impedido o avanço daquela criança; pensei que, assim como eu, as demais professoras considerassem as dificuldades e, por essa razão, não me dispus a argumentações e à defesa.
>
> Confesso que o disfarce não foi suficiente para esconder o modo como senti o impacto daquelas palavras. Elas permaneceram comigo, ecoaram e mobilizaram-me às novas indagações: por que minhas práticas não foram suficientes para alfabetizá-lo? De quem é, afinal, a responsabilidade pela alfabetização? E as demais professoras, como ensinaram e por que, assim como eu, não conseguiram? De que modo essas práticas constituem as professoras alfabetizadoras, mesmo diante das fragilidades e tensões que atravessam o processo?

Esses questionamentos somaram-se a outros e mobilizaram-me até aqui; juntos, constituem a história de quem sou e de quem estou me tornando. As relações estabelecidas com as pessoas, os lugares, os modos de sentir e experimentar, bem como os saberes e não saberes, produziram-me ao longo do tempo. Aqueles com quem caminhei e seguiram por essas andanças, entrelaçam-se à docência, impulsionando a continuidade. Por isso, busquei compreender os sentidos produzidos pelas professoras sobre as práticas alfabetizadoras ao longo da formação. Sentir, ouvir, contar e recontar as histórias foi o trajeto escolhido para compreendê-los.

Essas narrativas embrionárias deram início ao processo de produção de saberes. O tecer desses fios mobilizou-me a outros, presentes no cotidiano escolar, desestabilizando as práticas. Por vezes, senti-me como se estivesse narrando histórias infantis aos meus alunos e alunas, envolvida por sentimentos, experiências, emoções e pelas imprevisibilidades. Na inquietude, desloquei-me para outros lugares, olhei para dentro, para trás e para frente, na tentativa de encontrar o "felizes para sempre". No entanto, deparei-me com as incompletudes, os recomeços e os processos imprevisíveis, semelhantes às páginas ainda não contadas.

De todo modo, inspirada em Charlot (2005), compreendi que aprender é um ato que ninguém pode desenvolver no lugar do outro, senão a própria pessoa. Assim, longe de restringir as práticas alfabetizadoras aos movimentos internos de quem sou, optei por apresentar outras percepções introdutórias, articular diferentes olhares a essas indagações narrativas e compor o *puzzle*[3]. Desse modo, mobilizados por tais questionamentos, os próximos contares unem-se a esses inícios narrativos para produzir sentidos. Sou eu e os outros no mundo que me constituem. À semelhança da literatura infantil "A primavera da lagarta", de Rocha (2005), rompi a casca do ovo e segui pelos percursos sinuosos deste jardim investigativo, tecendo uma nova história.

1.1 Das relações com o *puzzle*: formação docente e práticas alfabetizadoras

Quando penso a profissão docente, reconheço os inúmeros desafios que abarcam a formação, consequência das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Analiso a partir de quem sou e das experiências que vivencio no cenário social que, há décadas, vislumbra perspectivas de superação. E, embora as mudanças ocorram a todo tempo e de forma acelerada, percebo as práticas pedagógicas sensíveis às transformações, às circunstâncias que, por si, sinalizam a necessidade de reestruturar os processos formativos.

Desde o tempo da graduação, sentia os reflexos dos problemas decorrentes da formação. A descontinuada relação entre universidade e escola, a persistente dissociação entre os conhecimentos científicos e conhecimentos práticos, a presença de um currículo restrito e desprovido de estudos sobre a educação básica, e, tantas outras abordagens formativas fragilizadas que incidiam sobre o início da docência. Conquanto, observo essas concepções se arrastando sobre a vida profissional, revelando-se por meio de práticas pedagógicas que problematizam a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em razão disso, dispus-me a discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da formação profissional docente nas universidades e preocupei-me como essa trajetória tem se mostrado fragilizada em relação à licenciatura de professoras(es) nos anos iniciais. Inquieto-me diante de processos formativos relegados ao segundo plano e à indiferença. Refiro-me ao curso de Pedagogia, suas diferentes faces e controvérsias, entre elas, a generalização do currículo em detrimento das finalidades formativas específicas, como a alfabetização de

[3] Para Clandinin e Connelly (2015, p. 74), "[a] pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, associada ao *puzzle* (enigma) da pesquisa, denominado, por alguns, como problema de pesquisa ou questão de pesquisa".

crianças, cujas práticas demandam abordagens distintas daquelas voltadas à educação de jovens e adultos ou à gestão educacional, por exemplo.

Na tentativa de reorganizar o curso, as DCN, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, definiram a Pedagogia como curso integrado de licenciatura e especificaram, para essa área, a finalidade de formar professoras e professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, no ensino médio, especificamente na modalidade Normal, na educação profissional voltada aos serviços e ao apoio escolar, bem como em outros campos que demandem conhecimentos pedagógicos. Além disso, incorporaram funções relacionadas à gestão educacional, à produção de conhecimento e à formação de especialistas em educação (BRASIL, 2006).

Esse documento consolidou a docência como base da identidade profissional das pedagogas e dos pedagogos. Entretanto, não estabeleceu uma estrutura curricular organizada em núcleos formativos independentes, como prevê a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as DCN para a formação inicial, em nível superior, dos profissionais do magistério da educação escolar básica. Assim, embora as múltiplas atribuições profissionais demandem estudos específicos, a amplitude do curso limitou o aprofundamento ao longo da graduação.

A generalizante e dispersiva composição das DCN[4], nesse sentido, não conseguiu responder às diferentes finalidades e responsabilidades que o curso objetivou atender. A demanda diversificada de saberes nas áreas do conhecimento, o domínio das distintas possibilidades e meios do como ensinar, para quem ensinar e de qual maneira crianças, jovens e adultos aprendem não foram considerados. Esse tem sido um obstáculo comprometedor dos processos formativos, incidente sobre a identidade, a representação social e, consequente desprestígio da classe, no tempo e na história docente.

Em relação às dicotomias que habitam a formação das professoras(es), destaco o distanciamento entre conhecimentos científicos e práticos. Essa persistente separação tem estabelecido o surgimento de outras divisões: entre universidade e escola, conhecimentos pedagógicos e conhecimento das disciplinas, vocação ou profissão. Assim, associada ao

[4] A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica em cursos superiores de licenciatura; a Resolução CNE/CP nº 1/2006 definiu as diretrizes específicas para a formação inicial no curso de Pedagogia; a Resolução CNE/CP nº 2/2015 abrangeu a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica; a Resolução CNE/CP nº 2/2019 instituiu a BNC-Formação para a formação inicial de professores; a Resolução CNE/CP nº 1/2020 instituiu a BNC-Formação Continuada; e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 estabeleceu novas diretrizes para a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica. Permanecem vigentes as Resoluções CNE/CP nº 1/2006, específica do curso de Pedagogia, e nº 4/2024, referente à formação inicial dos profissionais do magistério (Brasil, 2002, 2006, 2015, 2019, 2020, 2024).

pensamento de Nóvoa (2022, p. 76), compreendo essas disputas como percepções "[...] Ignorantes. Inúteis. Infrutíferas", pois bloqueiam as formas de pensar, as políticas públicas e as práticas necessárias para a formação dos educadores, impedindo "[...] mudanças e transformações urgentes".

Gatti *et al.* (2019) definem essas concepções parciais presentes nas instituições formadoras a partir de duas bases duais: de um lado o compromisso político, do outro as competências técnicas. Enquanto o primeiro está fundamentado em ações direcionadas ao exercício da cidadania, o segundo se alicerça nos conhecimentos científicos e no domínio de competências. À luz dessa ideia, compreendo-as como posições complementares, imbricadas. A essência da formação numa perspectiva emancipatória não está nas visões parciais, mas na integração da realidade, na possibilidade de elaborar alternativas, ações e transformações.

Somado a isso, percebo o quanto o desequilíbrio presente no ambiente formativo das licenciaturas tem contribuído para o distanciamento entre a pesquisa científica e a escola. No cotidiano escolar, consigo identificar algumas razões para esse afastamento, como o sentimento de hierarquização alimentado por posturas equivocadas de alguns pesquisadores, centrados na avaliação do trabalho docente. Noto que, embora as professoras colaborem com as investigações, não têm acesso às análises produzidas, sendo privadas das possíveis contribuições que essas pesquisas poderiam oferecer à prática profissional.

Uma das respostas para situações adversas como essa encontrei no conhecimento sobre as diferenças entre pesquisa e ensino. Enquanto um se ocupa dos aspectos do ensinar, o outro pode abranger a situação educacional totalmente. Além disso, a pesquisa realiza análises, o ensino busca alcançar objetivos, realiza o que deve ser, "[...] a pesquisa não pode dizer o que deve ser" (Charlot, 2012, p. 105). Porquanto, a relevância da ciência necessita ser discutida nos cursos de licenciatura, pois a ausência desse entendimento só alarga a distância entre universidade e escola.

No âmbito da formação continuada, o quadro não é diferente. Os processos de aprendizagens destinados à reflexão e à construção de conhecimentos nas áreas de atuação docente dedicam-se, em parte, à complementação e ao preenchimento das lacunas provenientes das licenciaturas. São cursos aligeirados, superficiais e frágeis, movimentados pelo modelo educacional de negócios, produzido pelas relações econômicas e de poder, para uma formação conveniente aos anseios sociais dominantes.

Esse movimento conhecido como consumismo pedagógico foi criado a partir do digital e encabeçado pelas redes privadas para vender conteúdos, cursos, instrumentos e material didático. A fragilidade contida nesse tipo de formação está relacionada ao

esvaziamento das dimensões públicas e à redução do conhecimento. Longe de desqualificar a importância das tecnologias para a educação, torna-se necessário enfrentar essas situações, não caindo no canto das sereias (Nóvoa, 2022), como uma forma acrítica de perceber as novidades que podem ser qualquer coisa, menos transformação.

Quanto à formação ofertada pelo Ministério da Educação (MEC) para os anos iniciais do ensino fundamental, foram apoiadas em propostas educacionais objetivadas em alfabetizar crianças de acordo com a idade/série em todo país, via a qualidade da prática profissional docente. No entanto, programas como o Pacto pela Educação na Bahia, implementado em 2011 ou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2012 a 2017, por exemplo, não alcançaram o sucesso esperado. As críticas a essas propostas recaem sobre a centralização das ações formativas, a ênfase nas avaliações externas, a reduzida participação das professoras alfabetizadoras, o distanciamento das especificidades das redes e das escolas e a limitada articulação entre universidade, sistemas de ensino e contexto escolar (Leme; Monteiro, 2024).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Parecer CNE/CEB 11/2010)[5] foram elaboradas a partir das discussões em torno da necessidade de garantir o direito à educação no Brasil. A implementação desse documento incidiu sobre a responsabilidade de assegurar a alfabetização e o letramento de crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental, tendo início aos 6 anos de idade. Por conseguinte, alguns programas de formação continuada destinados às professoras(es) alfabetizadoras(es) foram elaborados e executados pelos entes federados no país.

Assim, surgiram a nível nacional o Programa Pró-Letramento, em 2005, e o PNAIC, em 2012. O pró-letramento ofertou 114.857 vagas para cursos de Alfabetização e Linguagem e um curso de Matemática destinados a professoras(es) do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, em todas as unidades da federação. O PNAIC veio logo após e conseguiu alcançar 360.000 professoras(es) dos três primeiros anos do ensino fundamental. Ofertou cursos de Língua Portuguesa e Matemática propostos a alfabetizar a criança até os oito anos de idade, conforme estabeleceu a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Lembro-me do surgimento do PNAIC e de quando fui orientadora do programa em meu município. O documento conclamava às instituições formadoras, aos docentes e aos gestores, o compromisso ético com a construção de uma educação democrática e justa (Brasil,

[5] Objetivou a reorganização do ensino fundamental a partir da implementação de um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico, com abrangência de 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos de idade.

2017). No entanto, a estratégia de suporte adotou o mesmo modelo formativo em rede empregado pelo Pró-Letramento, que hierarquizou os estudos advindos das universidades públicas — desde os coordenadores, passando pelos orientadores (tutores) até chegar às professoras(es).

Essa configuração foi alvo de críticas[6], pois não considerou a participação das alfabetizadoras(es) no planejamento das propostas, as conhecedoras de suas realidades educacionais e, portanto, capazes de criar mediações a partir de seus próprios contextos alfabetizadores. De todo modo, outras ações complementares foram ofertadas, como certificação, distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e de bolsas de estudo. O programa perdurou até o ano de 2017, quando, a partir dessa data, as formações foram aos poucos desconstituídas, com cortes e remanejamento de recursos para outros programas da rede. Apesar do alto investimento, o projeto não foi capaz de realizar uma avaliação elaborada e própria, de preferência, sobre os efeitos produzidos na alfabetização das crianças.

A ênfase foi direcionada às avaliações externas à escola, com a implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), integrada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Por meio dessa avaliação, buscaram medir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática das crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental, além de aferir as condições das instituições de ensino nas quais essas crianças estavam vinculadas (Brasil, 2013). Na prática, os resultados dos testes passaram a ocupar o primeiro plano das preocupações, enquanto pouco foi investigado sobre quem eram essas crianças ou em quais condições elas estavam inseridas no ambiente escolar.

Permaneci como orientadora do programa por dois anos. Com o tempo, compreendi que o aspecto cognitivo não é o único fator determinante para a aprendizagem inicial da escrita e da leitura, e, portando, não deveria ter sido o elemento principal nos processos avaliativos. Na educação escolar, fatores sociais, econômicos, culturais e políticos exercem influência sobre a forma de aprender de cada aluno e aluna. Soares (2022) sinaliza que há diferentes modos de alfabetizar e diferentes alfabetizadoras e alfabetizadores, com características pessoais e profissionais distintas. Do mesmo modo, as crianças diferem quanto a idade, gênero, personalidade, famílias, experiências de aprendizagem, conhecimentos, relação com escola, cultura letrada. Logo, entendi que medir o nível de alfabetização a partir

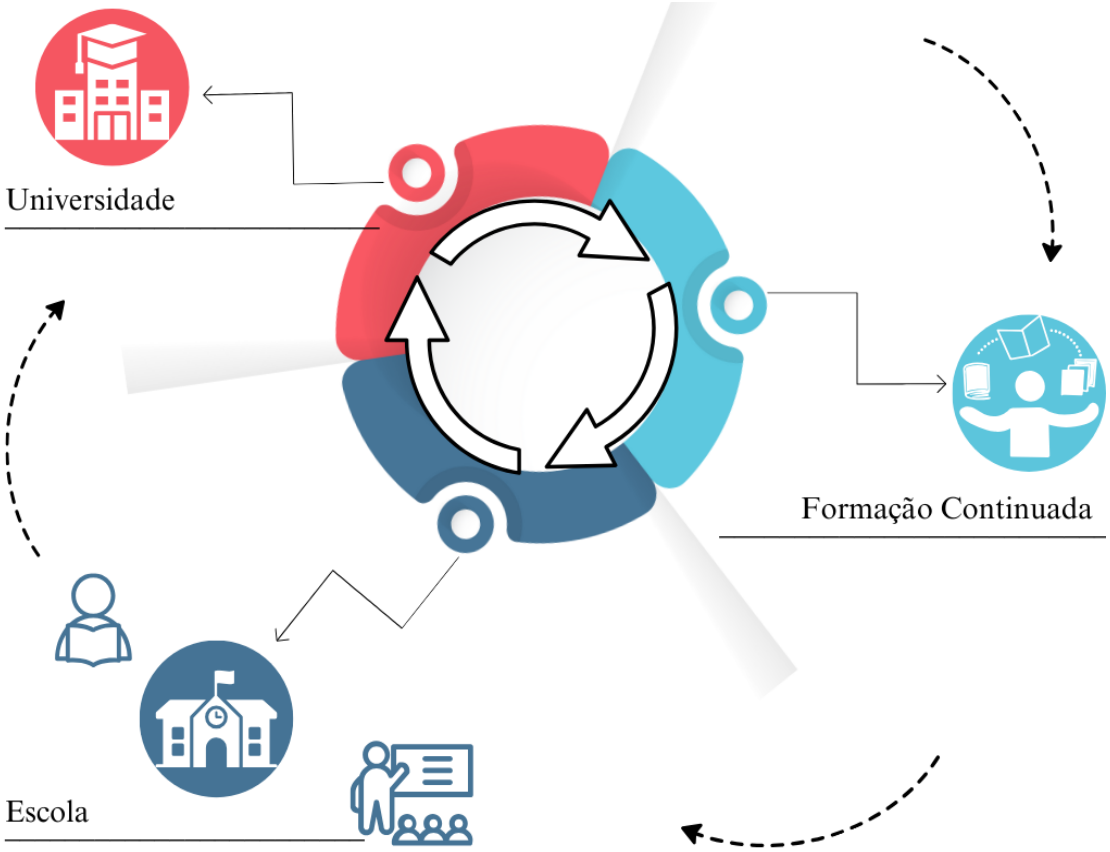
[6] O caráter verticalizado do PNAIC limitou a participação das professoras alfabetizadoras no planejamento das propostas formativas, pois suas necessidades foram consideradas durante a execução local da formação, e não nas instâncias responsáveis pela concepção e pelas decisões da política (Parisotto; Oliveira, 2016; Ferreira; Aita Ivo; Sales Jacques, 2024).

de um único critério foi, no mínimo, desonesto, pois implicou a responsabilidade de assumir como legítimos resultados questionáveis sobre a realidade educacional analisada.

Nesse entremeio reflexivo, sei bem o quanto seria difícil elencar todos os desafios que permeiam a formação docente. Todavia, não gostaria de comedi-los ao nível de licenciaturas e à formação continuada, isso seria um erro. No percurso docente, há um ambiente formativo basilar chamado escola, o lugar de profissão. Por isso, coaduno-me com o pensamento de Nóvoa (2022) para reconstruir esses lugares, propor a inserção da escola e a interação entre os três vértices que compõem o triângulo formativo proposto pelo autor: professoras, universidade e escola.

Nesse sentido, associo-me a essa premissa para constituir outros potenciais formativos. Semelhante aos vértices, produzi uma imagem e os movimentos que favorecem a passagem, a chegada e o retorno para esses ambientes institucionais. Na ilustração produzida, busquei revelar a integração entre três espaços formativos: a escola, a universidade e a formação continuada. O diferencial está no encadeamento desses espaços, articulados pelo movimento giratório de um círculo, como demonstra a figura 1.

Figura 1 – Círculo de ambientes formativos docentes



Fonte: autoria própria (2023).

Esses elementos fazem alusão aos diferentes espaços institucionais por onde passei durante o meu trajeto formativo. Na infância, ingressei na escola e, ao aprender as primeiras letras, estabeleci o contato inicial com as práticas alfabetizadoras. Na vida adulta, entrei na universidade e, depois, na pós-graduação, espaços onde o desejo pela docência no campo da alfabetização foi despertado. Em seguida, retornei à escola, desta vez como professora, nesse lugar experienciei outros modos de aprender e de me formar. Esse movimento circular de ida e volta levou-me a compreender que a formação docente não se inaugura na universidade, mas na própria vida e, de modo formal, na escola, desde o primeiro encontro com a escrita e a leitura.

Nesse movimento circular, visualizo a escola como ponto de partida, força motriz na produção dos conhecimentos formativos que constituem minha identidade docente. Assim, acredito que a profissão e seus múltiplos modo de ser uma alfabetizadora dependem dos sentidos produzidos sobre as experiências vivenciadas ainda na condição de aluna, desde as brincadeiras e imaginário infantil, quando o desejo de ser professora já se fazia presente. São essas relações com o saber, mobilizadas pela atividade intelectual, permeadas por significações, que impulsionaram a criação contínua de novos saberes, alimentaram o processo de formar-se e reformar-se ao longo da minha trajetória pessoal e profissional.

Diante da importância dessa etapa inicial da escolarização, voltei meu olhar para a alfabetização, pilar na edificação construtiva e formativa dos sujeitos e das sujeitas e desafio pontual, dramático e antigo na educação do país. Percebi o quanto as professoras são responsabilizadas pelas dificuldades em torno da construção da leitura e da escrita, sem considerar as implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar. Compreendo que essa culpabilização invisibiliza a docência no universo da sua própria existência, marcada por necessidades, desejos e valores que constituem a identidade da profissão no seio da sociedade.

Mas afinal, o que são práticas alfabetizadoras? Antes de formular uma explicação ou conceito prefiro qualificar e compor esse entendimento, relacionando-o a outras definições correlatas. Práticas pedagógicas são ações socialmente exercidas com objetivo de efetivar processos pedagógicos. São organizadas de modo intencional e buscam atender às expectativas educacionais, solicitadas por uma comunidade. O valor dessas práticas está nos pactos sociais, na realização de deliberações com um coletivo, por meio do qual negociações, adesões e imposições são desenvolvidas (Franco, 2012).

Associada a esse pensamento, reconheço que a escolha ou mesmo a imposição de recursos e metodologias pedagógicas, assim como as diferentes situações que antecedem o

exercício dessas atividades, influenciam as ações das professoras, e, portanto, integram o próprio conceito de práticas alfabetizadoras. Compreendo essa configuração como um processo constituído por situações que precedem a atuação em sala de aula, acontecimentos que incidem sobre o fazer docente e possuem o potencial de transformá-lo.

Nesse sentido, as práticas alfabetizadoras constituem ações complexas, cuja compreensão só é possível quando analisadas em sua totalidade. Além disso, a alfabetização integra uma pluralidade de facetas subsidiadas por muitos conceitos. No entanto, ajusto-me a dissertar sobre os quais acredito ser, em conjunto, uma composição única e indissociável: alfabetização e letramento. No campo da faceta linguística, Soares (2022) compreende a alfabetização como a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico, efetivado por meio de processos mentais, linguísticos e de estratégias específicas de ensino e aprendizagem. O letramento integra a faceta sociocultural, no qual prevalecem os valores, funções sociais e culturais, o desenvolvimento de habilidades com fins de inserção do aluno ou aluna em contextos sociais de uso da escrita.

Junto a essas percepções, conceituo as práticas alfabetizadoras como ações sócio-históricas exercidas para efetivar processos pedagógicos, estabelecidos por meio de estratégias específicas de apropriação do sistema de escrita e de suas convenções, além do desenvolvimento dessa habilidade em contextos culturais e sociais. Esse entendimento me convoca a pensá-las para além dos aspectos cognitivos dos alfabetizandos e da trajetória pessoal de quem alfabetiza, considerando as vidas pessoais e sociais distintas, para as quais não existem receitas prontas, mas sim a necessidade de mediações próprias.

Vejo que as ações alfabetizadoras transcendem a mera funcionalidade. Elas brotam do humano, embricadas nas dimensões subjetivas e singulares do ser, produzidas no tecido da experiência, no cotidiano da sala de aula e na vida. Para Rey e Martinez (2017), a subjetividade não se reduz às vivências atuais das pessoas, ela é um ponto de encontro e cruzamento de mundos já vividos. É nesse horizonte que reconheço as práticas alfabetizadoras: produções singulares, inseparáveis da história de cada professora, marcas de trajetórias que lhes conferem um caráter único.

Em contrapartida, as situações emergenciais, adversas e instáveis que permeiam o cotidiano escolar, reverberam sobre as práticas alfabetizadoras, dificultando ou modificando o sentido produzido sobre o fazer pedagógico. Na lista de adversidades, sinto que a desvalorização profissional docente ocupa um lugar de destaque. As condições precárias da profissão são moldadas por uma organização temporal rígida. O trabalho, embora diversificado pela variação humana, é cotidiano e repetitivo, base de um modelo educativo

perpetuado ao longo dos dias, meses e anos. A carreira é marcada por salários irrisórios e políticas educacionais regulatórias[7], oficializadas na teoria e negligenciadas na prática. Assim, "[...] ritmado como um relógio, cadenciado por campainhas, lições e recreios" (Tardif; Lessard, 2014, p. 167), segue o trabalho das professoras e o consequente desprestígio da classe.

As políticas públicas educacionais tiveram maior expressividade a partir da Constituição Federal de 1988, ainda que tenha sido promulgada em meio a intensas reinvindicações sociais. De lá para cá, uma série de regras sugestivas à valorização profissional e à qualidade do ensino e da aprendizagem foram instituídas. Contudo, nem sempre os dispositivos foram cumpridos. Seria um marco na história da educação brasileira se essas legislações, tingidas no papel, saíssem oficialmente dele e fossem implementadas em sua inteireza na carreira docente.

Os desdobramentos da Lei n.° 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para as profissionais do magistério público da educação básica, constituem um exemplo dessa embaraçosa e divergente trajetória. Embora represente um avanço para a carreira, sua efetivação se configura como pauta recorrente de greves e paralisações para assegurar o cumprimento dos reajustes anuais. Sinto que os desacordos financeiros integram um jogo de empurra entre os entes federados, que fomentam a responsabilização social do ensino sobre as professoras e acentuam o desprestígio da categoria.

Outra tensão ancorada no contexto da desvalorização docente relaciona-se às memórias históricas do trabalho feminino. O Censo (2023) apontou que 96% dos professores da educação infantil e 89% dos anos iniciais do ensino fundamental são mulheres. Para Tardif e Lessard (2014), a associação entre a docência e as obrigações domésticas, como os cuidados e a educação das crianças, o formato infinito dos afazeres, os antigos princípios religiosos de devoção, generosidade e virtude, ajudam a compreender esses dados. Ainda assim, percebo que persistem expectativas sociais impregnadas por representações que naturalizam esse lugar, contribuindo para a invisibilidade e para a ausência de reconhecimento do trabalho das mulheres professoras que atuam nos primeiros anos escolares.

Além disso, a precarização das condições de trabalho, com salas de aula superlotadas, excesso de carga horária, escassez de recursos pedagógicos e de profissionais auxiliares, a ausência de organização e democratização da escola, de espaços e tempos de ensinar e

[7] Para Souza (2006), são as mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. Silva e Nunes (2021) definem as políticas educacionais como políticas regulatórias, por serem expressas por meio de leis, decretos, portarias, resoluções, dentre outras.

aprender, as mudanças e imposições, a descontinuidade dos programas e métodos alfabetizadores impõem barreiras para a realização das práticas. A qualidade desse trabalho está condicionada por esses e outros fatores que incidem sobre a ação profissional docente.

No entremeio desses desafios, os resultados insatisfatórios da alfabetização, evidenciados por avaliações externas, passam a ser atribuídos com frequência às professoras. As críticas giram em torno da reprodução de práticas desconexas da realidade, mergulhadas no famoso tripé: ler, escrever e contar (Gadotti; Freire; Guimarães, 2000), que embora tenha atendido aos anseios formativos do passado, desfalece no presente diante da necessidade de ativar o exercício crítico e reflexivo do pensar das crianças.

Todavia, compreendo que a instrumentalização da ação docente decorre da formação reducionista, centrada em ações mecânicas, externas à escola e à vida dos alunos e alunas. Aprisionadas nos descaminhos técnicos pelos quais passou a Pedagogia na história, as práticas alfabetizadoras vão na contramão dos aspectos críticos e criativos do pensar pedagógico, tornam as escolas mortas, sem alma, esvaziada de sentido. Nessa difícil tarefa de transformar esse modelo escolar, encontrei em Franco (2022) a defesa pela democratização dos espaços e tempos de aprender, uma possibilidade a ser construída na dialogicidade entre as pessoas que fazem a educação.

Contudo, as inquietações transcritas nestas linhas buscaram compreender o porquê e o para quê das práticas que desenvolvo. Ao voltar-me para as experiências de outras alfabetizadoras, procurei percursos para redirecionar a rota, produzir novos sentidos e promover mudanças. Como salienta Imbernón (2011), sustento a compreensão de que a reflexão sobre a própria prática possibilita examinar as teorias que a fundamentam, as estruturas que a organizam e os modos como a desenvolvo, em um exercício contínuo de autoavaliação e transformação.

Em razão disso, a complexidade da ação docente exige um repertório amplo de saberes, que atravessam as dimensões cognitivas, sociais e psicológicas. Ao percorrer esses trajetos, impliquei-me na subjetividade, na identidade, na história e na sociabilidade das professoras com quem dialoguei. Produzi sentidos sobre as experiências porque, antes de tudo, permiti-me refletir sobre o sentido existencial de quem sou. Os sentimentos e as emoções que habitam em mim — e em cada professora – revelaram os diferentes modos de ser, de existir e de se reconhecer no exercício da profissão.

A maneira como adentro a sala de aula, como me expresso e me posiciono, integra um conjunto de simbologias e emoções que constituem minha experiência enquanto ser humano. À luz de Rey e Martínez (2017), a subjetividade não se explica por causas externas, mas em

um processo fluido, produzido na articulação entre o individual e o social, a partir da experiência vivida. Assim, reconheço que, como professora, sou produtora e produto social, ainda que as subjetividades sejam invisibilizadas e ações culpabilizadas, independente das concepções, crenças e valores que moldaram a minha trajetória formativa.

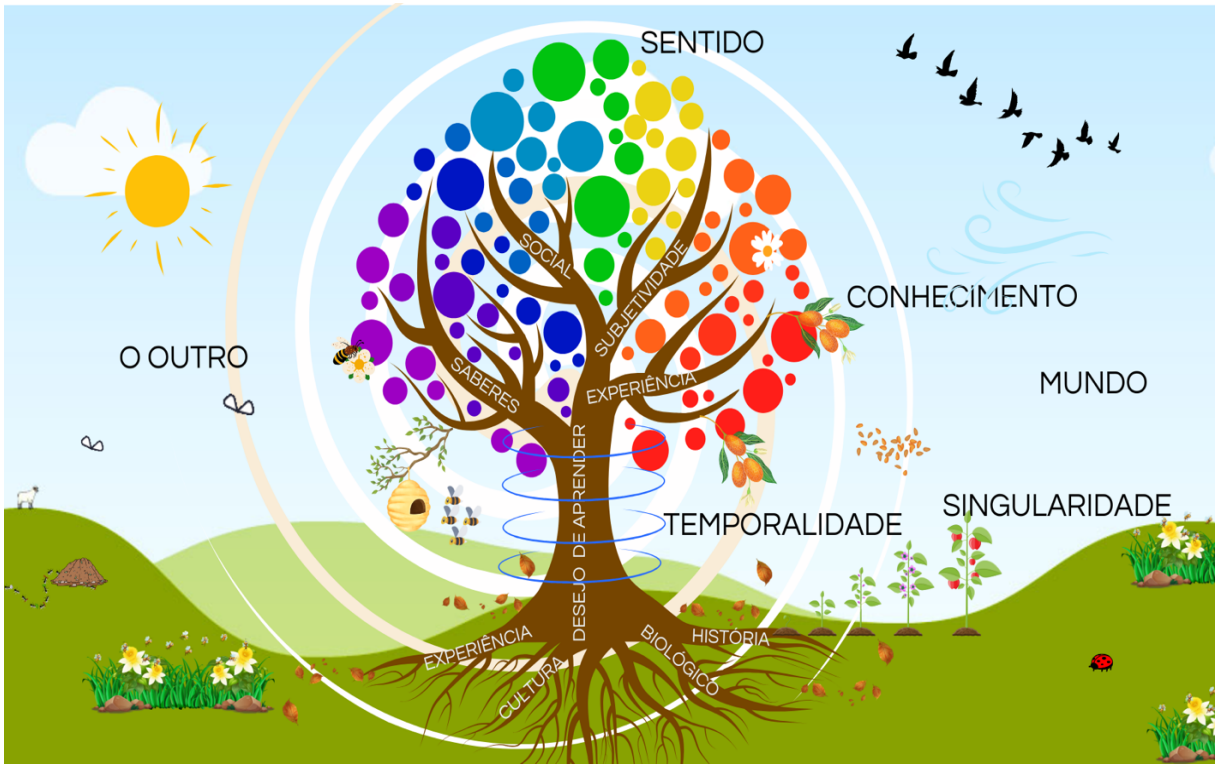
Os sentidos subjetivos, entendidos como movimentos emocionais que se expressam de diferentes maneiras simbólicas, podem ser produzidos a partir de estados emocionais dominantes. De modo semelhante, podem se transformar ao longo dos percursos formativos, à medida que novos sentidos surjam (Rey; Martínez, 2017). Por isso, os estados subjetivos dominantes, no âmbito da formação docente, como ideologias, relações de poder e concepções pré-estabelecidas, estruturadas na história e nas relações sociais, influenciam, de algum modo, nas percepções singulares das professoras em relação às suas práticas.

As subjetivações não são estáticas. Entre as idas e vindas do vivido, outros sentidos podem vir a ocupar os estados dominantes e transformar a subjetividade docente. Por essa razão, destaco a importância do processo formativo e, nele, o experienciar. É por esse percurso que os conflitos emocionais podem se transformar na construção de valores e produção de outros sentidos sobre as práticas. As professoras são pessoas, constituídas na relação indissociável entre o eu, o outro e o mundo, em diferentes espaços e tempos. Desse modo, suas experiências dependem da maneira como essas relações foram subjetivamente constituídas em seus mundos.

Interligo esse raciocínio à compreensão do saber pensar, elemento indispensável à composição da experiência. Agir pautado nas tentativas e erros torna a ação dependente das circunstâncias que a envolvem. Por isso, destaco a importância de compreender quais fatores dependem dos resultados, pois essa descoberta só é possível por meio do pensamento. Segundo Dewey (1979), saber pensar é o componente intelectual que enriquece o valor da experiência, tornando-a significativa e reflexiva por excelência.

Desse acoplamento interativo marcado pela subjetividade e pela reflexividade, apresento o valor diferencial chamado de sentido, atravessado no fazer pedagógico e determinante para a compreensão da relação entre as práticas alfabetizadoras e a formação docente. Existe um porquê, uma importância, um valor produzido, consciente ou inconsciente, mantido ou modificado. Na perspectiva de Charlot (2005), presente na dinâmica do ser humano, no seu confrontamento com os outros, no mundo. Foi com base nessa perspectiva que elaborei a figura 2.

Figura 2 – Da relação com o saber



Fonte: autoria própria (2024).

O sentido, à luz da teoria da relação com o saber de Charlot (2005), constitui-se na dinâmica que envolve o(a) sujeito(a) nas relações consigo, com os outros, no vivenciar das experiências. O saber é uma relação construída pela mente humana de modo coletivo. O sentido nasce dessas relações, constitui-se na satisfação do desejo e nas significações produzidas. Essa dinâmica do sentir depende da história de cada pessoa e das relações que estabelece com os acontecimentos, as coisas ou as pessoas no mundo.

Na perspectiva de compreender essa relação, produzi a Figura 2 e compus uma metáfora a partir da simbologia de uma árvore. Ao observá-la, reconheci em seus contornos que as raízes entrelaçadas ao solo, as pedras, o soprar dos ventos, a água, as folhas e os outros elementos da natureza assemelham-se à vida docente, pois resulta das relações entre o interno e o externo, da interação com as experiências, o biológico, com a cultura e as histórias que a atravessam. A solidez contida no caule simboliza a força que sustenta o desejo de aprender, mobiliza as professoras ao saber. Os anéis em volta do tronco constituem as diferentes fases da vida, a aprendizagem e a formação como um continuum experiencial.

Os galhos e suas ramificações são os saberes diversos, a subjetividade humana, a relação com o social e a experiência. Os frutos representam o florescer do conhecimento e as

sementes que germinarão novos saberes, cada uma com identidade e singularidade própria. E por fim o sentido, produzido no estabelecimento de todas essas relações, na composição do todo. Tem sentido o que mantém relação com o que lhes acontece, com a experiência, proposições, o que significa algo para as pessoas, para mim, enquanto professora, e para outras alfabetizadoras no mundo.

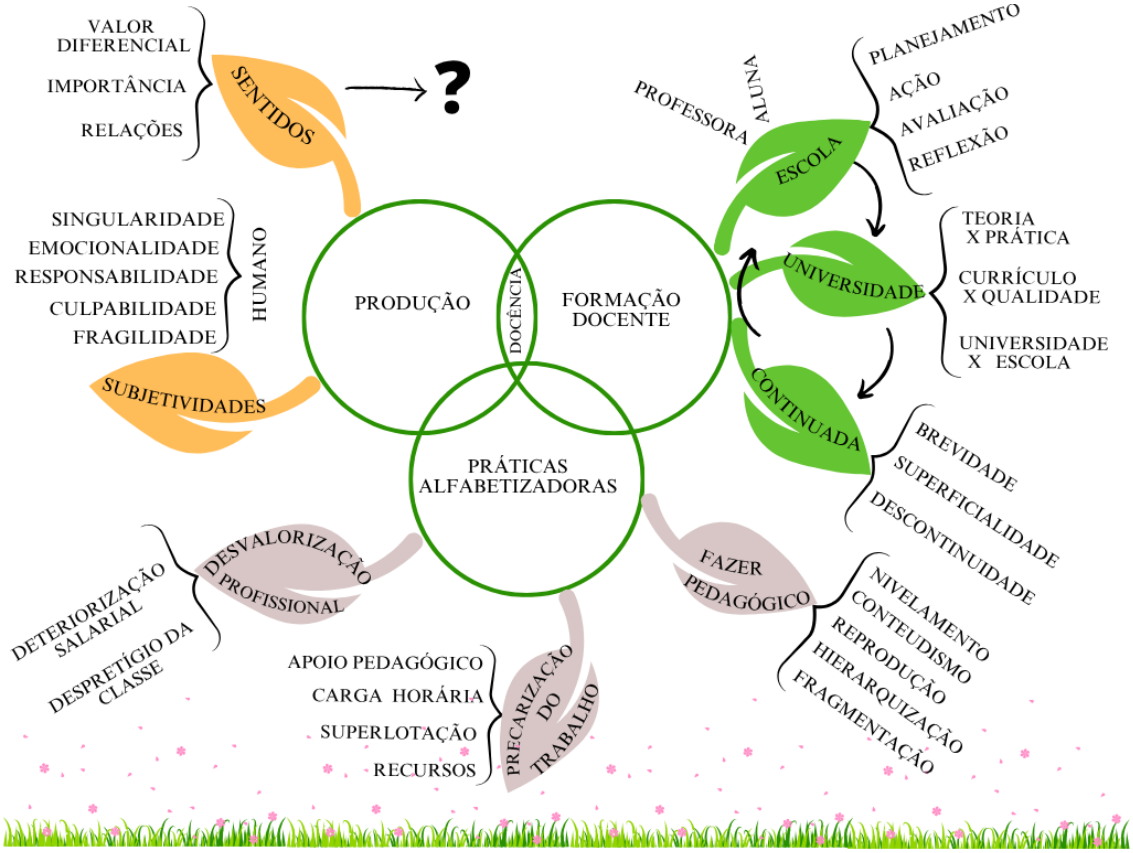
O sentido é sempre o sentido para alguém. Possui valor, importância positiva ou negativa, ou nenhum sentido, valor algum. A relação com o saber é a relação com o universo de significados, mobilizados por um desejo, produzidos no e com o mundo continuadamente. É, ainda, uma relação com o tempo: presente, passado e futuro, intermediados e ritmados por momentos significativos de uma história ou de uma vida (Charlot, 2005). Desse modo, estudo essas relações com o aprender, constituída nas interações com as paisagens escolares, as pessoas, os pensamentos, as situações, os encontros e os desencontros.

Além disso, os sentidos se revelaram no modo como compreendi as experiências narradas. A qualidade do que teci nestas linhas, ao contar a viagem que realizei por este jardim investigativo, revela quem sou; por essa razão não é apenas narrada, mas sentida. Percorrer por esses outros chãos foi como descobrir segredos que a atividade cognitiva, de modo isolado, não conseguiria alcançar. Seguir por trajetos contrários à percepção restrita das coisas foi necessário para que elas não permanecessem esvaziadas de significado, sem vida.

Escolhi esses percursos porque, com Dewey (1979), concebo a experiência como uma associação entre o fazer e o sentir. É semelhante a uma via de mão dupla: ao agir sobre algo, recebo em retorno seus efeitos e consequências; sou afetada pelo que faço. A experiência implica ação, envolve o sofrer e o sentir da atividade, percebê-las e significá-las. Desfazer a conectividade dessa relação é romper seu significado vital. Em razão disso, perfiz os percursos implicados com as professoras alfabetizadoras, vivenciei o sentir e o sofrer da vida docente no contar e recontar de suas histórias.

Antes, porém, os fios das experiências, os inícios narrativos e as paragens da viagem, traduzidos em momentos da minha trajetória formativa, mobilizaram essa construção. Uni as narrativas iniciais a outras múltiplas situações, enredadas às práticas alfabetizadoras e à formação docente. Na composição desse jardim investigativo, teci uma trama desses pensamentos, lugar de onde provém minhas indagações narrativas e o *puzzle*, como ilustra a figura 3.

Figura 3 – Elementos das experiências formativas



Fonte: autoria própria (2023)

Os elementos apresentados na figura 3, anunciados nesses começos narrativos, configuram os desafios que atravessam o fazer docente e marcam minha trajetória profissional. Todavia, foi o entrelace dessas dificuldades com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar que me moveram por esses percursos. Meu saber não foi capaz de acolher o menino Paulo em seu primeiro dia de aula, tampouco sustentar uma postura resolutiva diante do conflito vivenciado com sua mãe. Em outro momento, minhas práticas não foram suficientes para alfabetizar Jonas, mesmo diante do seu desejo de aprender e das múltiplas estratégias mobilizadas. Outro dia, durante uma reunião pedagógica, uma pergunta acusatória interpelou o meu fazer: “Onde estava a professora do primeiro ano que não alfabetizou esse menino?”.

As experiências agigantaram os meus porquês e constituíram as minhas **indagações narrativas**: que sentidos são(foram) produzidos sobre as práticas alfabetizadoras nos processos formativos das professoras? Como essas práticas constituem(íram) o ser docente no campo da alfabetização? Embarcar nessa viagem, por este jardim investigativo, foi como montar um quebra-cabeça. Assim, as indagações foram se unindo na constituição do ***puzzle***: que inter-relações existem entre os processos formativos e as práticas alfabetizadoras das

professoras do ensino fundamental (1º e 2º anos) de três escolas públicas do município de Paripiranga - Bahia?

A necessidade de compreensão dos processos formativos, dos sentidos práticos pedagógicos, a constituição do ser professora alfabetizadora, junto à busca pela produção dos saberes, mobilizou-me a traçar percursos. Logo, delineei como **objetivo central** de pesquisa: compreender os sentidos produzidos pelas professoras de três escolas públicas de Paripiranga – Bahia sobre as práticas alfabetizadoras ao longo de seus processos formativos. Quanto aos **objetivos específicos**, dediquei-me a: produzir sentidos a partir das narrativas das professoras alfabetizadoras; e analisar as inter-relações entre os sentidos das práticas alfabetizadoras, os processos formativos e o contexto escolar.

Nessa perspectiva, propus, com este estudo, conhecer os enredos formativos das professoras e, a partir deles, apresentar uma compreensão do sentido e importância da docência no campo da alfabetização. Escolhi trilhar trajetos diferentes das pesquisas de cunho formalistas, pois as histórias não se reduzem à repetição ou à aplicação teórica de um problema prévio; elas constituem um fenômeno, cujos fluxos privilegiam a existência e o sentir, em uma conversa contínua com a vida. Assim, promovi um caminhar para si, o olhar para as ações e os sentimentos, na condução contínua, vigilante e crítica do pensar as experiências cotidianas.

À luz destas reflexões, justifico a relevância desta pesquisa com base nas três modalidades sugeridas por Clandinin e Huber (2007): pessoal, prática e social. Sob a dimensão pessoal, busquei reencontrar-me com as próprias vivências, com as pessoas, os lugares, os momentos e as histórias que me constituem e, nesse entremeio, produzir saberes. Embora, nutrida pelos inúmeros porquês, compreendo que a pesquisa não se encerra em respostas, mas se configura como busca contínua pela compreensão das experiências. Nesse movimento, mobilizei o desejo de aprender, a produção de sentidos a partir das relações. Assim como as histórias vêm de algum lugar e, com o tempo, caminham para outros, vejo-me, seguindo em travessia, a procura de um lugar seguro, de novas perspectivas para ensinar, aprender e continuar me tornando na profissão docente.

No âmbito da prática, para além do reconhecimento de si pelas professoras, as narrativas configuram um modo singular de, ao contar suas histórias, reconstruir o passado e projetar perspectiva futuras, a fim de saber lidar com os desafios do presente. O contar e recontar de histórias produzem novos sentidos, ressoam na valorização dos modos próprios de alfabetizar e contribuem para constituição da identidade docente. Na modalidade social, as histórias favorecem a compreensão do que acontece na sala de aula, ampliam o entendimento

acerca dos desafios provenientes da formação docente e promovem a conscientização do papel das professoras na sociedade. Ao ecoarem nos espaços escolares, acadêmicos e políticos, apontam percursos possíveis para as transformações.

Somado a isso, quando estudo os processos formativos docentes a partir da compreensão do pessoal, da relação intrínseca com o profissional e o social, penso a ciência, para além dos modos excessivos e técnicos. Vislumbro a presença de múltiplos olhares sobre a pesquisa, longe da visão intencional, pura e objetiva dos fenômenos humanos. Posiciono-me a favor das singularidades, diferentes formas de ser e estar no mundo. Aproximo a universidade da escola, contribuo com o desenvolvimento acadêmico, científico e educacional.

A pesquisa narrativa ultrapassa os índices de produtividade orientados por moldes e padrões de competência, ainda em voga nos contextos universitários. Optei por trilhar um trajeto distinto dessas lógicas, na expectativa de encontrar outros lugares de produção do conhecimento. Assim, a experiência investigativa relacional constituiu um processo amplo. Nas palavras de Macedo (2020), múltiplo, complexo e construtivo de conhecimentos históricos, culturais, sociais e existenciais. Essa dinâmica de formação se tornou possível, porque está vinculada a uma instituição comprometida acadêmica e cientificamente com processos formativos sociais relevantes

Logo, uma investigação implicada, vinculada às narrativas das professoras alfabetizadoras, como esta materializa as características e as finalidades do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, na inovação científico-metodológica, na produção de análises críticas, em benefício da ciência e do desenvolvimento social.

A pesquisa conjugada nas relações com o saber, regada por graus de autonomia e complexidade, requer processos intensos de aprendizagens. Então, enredada na dimensão formativa, dispus-me a aprender com o outro, humanos ou seres em suas diversas maneiras de habitar os distintos espaços e tempos, no mundo. E, nessa relação, aprendi o exercício de olhar para mim, para a formação, autorizar-me, delinear escolhas, na confiança de contribuir para a qualidade da profissão e de sua relevância para a sociedade.

As experiências compuseram a compreensão dos processos formativos, via pesquisa. Nesse itinerário, elevei os sentidos camuflados ou despercebidos na celeridade dos dias, nas incompreensões, incompletudes e resiliências formativas e existenciais. Guiada pela sensibilidade das percepções e incertezas, adentrei as paisagens e as histórias para sentir e produzir sentidos. Contudo, o transcurso por este jardim investigativo se traduziu nas

relações, na atitude de pesquisa. Acolhi os desafios e respeitei os inacabamentos para experienciar a itinerância formativa fundada no desejo de aprender.

1.2 Das relações com a metodologia: trilhas entrelaçadas por sentidos

A importância vital que atribuo ao sentido, à subjetividade e à singularidade da condição humana, elementos essenciais para a produção de sentidos das experiências, mobilizou-me à escolha de uma pesquisa de natureza qualitativa como percurso metodológico. Do mesmo modo, a possibilidade de pensar a investigação em coautoria com as pessoas, professoras, seus cotidianos escolares, práticas e histórias levou-me a entrelaçar essa opção à pesquisa narrativa.

Essa escolha pressupõe um rigor outro da pesquisa qualitativa, pois, conforme Galeffi (2009), é um movimento próprio de quem sente, percebe, julga, conceitua, afeta e é afetado por aquilo que percebe. Assim, entre diferentes modos de fazer ciência e suas qualidades peculiares, optei pela ótica da flexibilidade, das incertezas, da conjugação de forças, dos lugares diversos, da formação para todos e da relevância do processo de subjetivação humana para a compreensão dos fenômenos.

Os trajetos tecidos nas sinuosidades das relações foram construídos no próprio caminhar. No meio do espaço narrativo tridimensional, atravessados por diferentes tempos e lugares, ouvi, contei e recontei histórias, nas quais as pessoas experenciaram a vida, reafirmaram-se. Senti-me como a lagarta que, ao romper a casca do ovo, iniciou sua jornada pelo mundo. Rastejei por longas estradas, enfrentei intempéries e alimentei-me dos conhecimentos que encontrei pelo caminho, enquanto vivia a experiência com o outro. A figura 4 apresenta as curvas desses destinos indefinidos, territórios de produção dos sentidos das experiências.

Figura 4 – Percursos metodológicos



Fonte: autoria própria (2025).

Trilhei o caminho das histórias vividas e contadas pelas professoras. Nesse horizonte, aprendi que a pesquisa narrativa se desenvolve com o outro e busca compreender como esse outro vivencia e significa suas próprias experiências. É uma viagem construída em coautoria com as participantes, um deslocamento para diferentes mundos. Além disso, necessitei me desvencilhar das certezas, pois, nessas andanças, não existem interpretações definitivas ou corretas. Há camadas de sentidos produzidos pelo olhar de quem vê, sente e é afetada pelos enredos narrados.

Movi-me retrospectivamente, pois junto a cinco professoras participantes também sou o campo de pesquisa. O jardim investigativo das experiências foi composto por alfabetizadoras atuantes em três escolas públicas de Paripiranga, município baiano situado no semiárido nordestino. Os textos de campo foram produzidos por meio das Conversas interativo-provocativas (CIP), de Nunes (2020), percurso metodológico que confere valor à interpretação, destaca-se pelo caráter flexível e reconhece o significado como nível legítimo de produção do conhecimento científico.

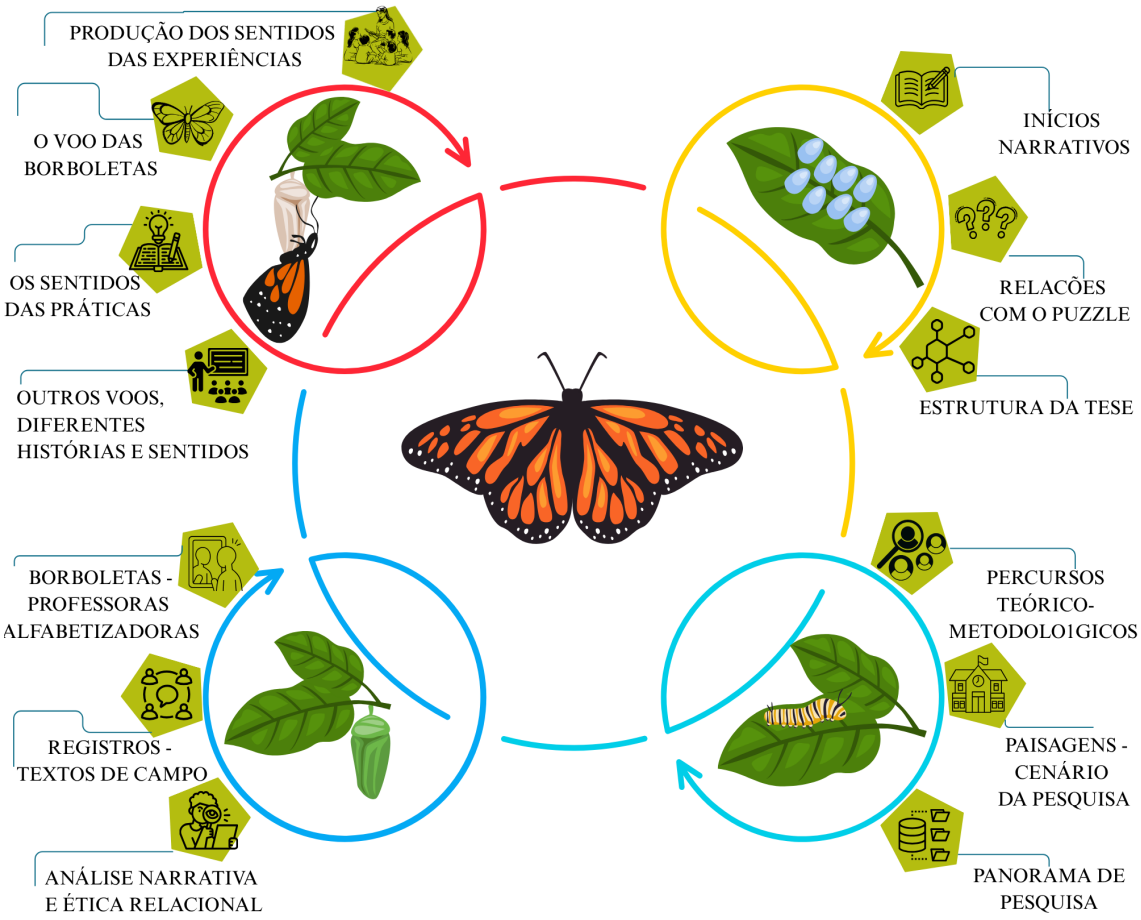
Nas relações marcadas pela confiança, escuta atenta e solidariedade com a experiência e com o outro (Clandinin; Connelly, 2015), as conversas interativo-provocativas (CIP) constituíram o fio condutor das narrativas. Esses diálogos, assim como todos os registros produzidos ao longo do processo de indagação, configuraram os chamados textos de campo, composições que acolheram e refletiram as histórias das professoras. Entretanto, sentia-me perdida nas encruzilhadas da trilha, sem compreender para onde os trajetos me levavam. Foi no ato de produzir esses textos que me encontrei na pesquisa narrativa. Assim, para além das CIP desenvolvidas de forma individual e coletiva, produzi cadernos e caixas de memórias, artefatos que ficaram guardadas as vidas historiadas.

As pessoas contam histórias e os estudos narrativos dedicam-se a analisar a forma como essas histórias são organizadas e de como os sentidos são produzidos a partir das experiências. Nessa perspectiva, desenvolvi a análise narrativa inspirada em Clandinin e Connely (2015), em Mello (2016) e Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997), porque compreendi que a composição dos sentidos constitui o próprio movimento analítico. Diferente de outros modos de interpretação, a análise narrativa não se realiza ao final do percurso investigativo; ela acontece ao longo do processo. Assim, aventurei-me na exploração intersubjetiva dos enredos e na reflexão sobre o vivido. Segui um caminho desinteressado em "dados" isolados, mas atenta às escolhas que fiz, ao modo como recontei e representei as histórias das professoras. Esse movimento de composição traduziu o modo como compreendi as experiências e revelou quem sou.

1.3 Estrutura da tese: fases do ciclo

A estrutura desta tese inspira-se na metamorfose das borboletas, ciclo contínuo de transformação composto pelas fases do ovo, da lagarta ou larva, da crisálida ou pupa e do imago, fase adulta. Essa metáfora orienta a disposição das seções e os percursos investigativos trilhados, desde os inícios narrativos, os trajetos metodológicos, o envolvimento no campo e a produção dos sentidos das experiências. Cada seção corresponde aos momentos desse ciclo, evidenciando o movimento da continuidade, reflexão e aprendizagem que caracteriza tanto a trajetória das borboletas quanto o processo de produção de sentidos, como demonstra a figura 5.

Figura 5 – Ciclo de transformação



Fonte: autoria própria (2025).

O ciclo de vida da borboleta tem início quando ela deposita seus ovos sobre as folhas das plantas. Dentro do ovo, o inseto permanece em uma fase de aparente inatividade, aguardando as condições favoráveis do ambiente e o crescimento dos ramos que lhe servirão de sustento (Borboletário de São Paulo, 2025). Essa latência é prenúncio de transformação. De maneira semelhante, a primeira seção desta tese abriga as narrativas iniciais, começos de experiências vividas que repousam nas folhagens férteis da memória. Coloco-me no entremeio, escrevo sobre o vivido, percorrendo os lugares onde germinaram as reflexões sobre a vida. São os momentos que me inquietaram a pensar e a produzir os sentidos das práticas alfabetizadoras. Em seguida, transito pelas indagações narrativas que brotaram dos processos formativos e se entrelaçaram à composição do *puzzle*.

Na segunda fase, a lagarta passa a absorver os nutrientes das folhagens, preparando-se para a etapa seguinte. Assim, na segunda seção desta tese, aprofundo os estudos sobre os percursos metodológicos, deslocando-me pelos fundamentos que sustentam a pesquisa

narrativa. No movimento do devir[8], experencio a pesquisa, sentindo e habitando o próprio processo investigativo. Fortalecida por essa etapa, nutri-me para sustentar uma prática viva, enredada às histórias das professoras alfabetizadoras.

Desse modo, apresentei a pesquisa qualitativa e narrativa no contexto das práticas alfabetizadoras, discuti o espaço tridimensional composto pela continuidade, pela interação e pelo lugar. Percorri o cenário da pesquisa, as paisagens do vivido e os critérios de inclusão das professoras participantes. Nessa fase, propus-me a conhecer o campo científico dos sentidos das práticas alfabetizadoras e sua relação com o processo formativo docente, destacando a originalidade e a relevância desta investigação. Para isso, desenvolvi um levantamento das produções científicas nas bases de dados brasileiras ANPEd e BDTD, bem como na base internacional Scopus, constituindo um panorama das pesquisas.

A terceira seção da tese é a própria crisálida, fase das mudanças. Envolta pelas experiências do campo, vivenciei a imersão como tempo de encontro com a pesquisa narrativa. Como a lagarta que produz o próprio casulo, nutrida pelos estudos e pelas escolhas metodológicas, teci um espaço de escuta, diálogo e relação com as professoras. Nessa morada simbólica, as interpretações e os relacionamentos moldaram a produção dos textos de campo, constituídos pelas CIP, pelos cadernos e pelas caixas de memórias, além da análise narrativa e dos valores éticos enredados a este jardim investigativo das experiências.

Após o tempo de suspensão, associei-me à metamorfose e ao voo das borboletas. Na produção dos sentidos das experiências, desloquei-me entre as vidas das professoras, seus mundos e o meu, no movimento de recontar histórias. Inspirada em Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997), senti-me impostora quando a escrita não conseguia desvelar a complexidade dos pensamentos que povoavam a minha mente. As palavras pareciam perder o brilho quando colocadas no papel. Por isso, escolhi viajar pela narrativa criativa (Plews, 2024), no universo imaginário da literatura infantil, dos poemas, dos pastiches e das histórias em camadas, comunicando e aproximando-me das sensações produzidas no vivido.

A teoria vem a reboque da experiência[9]. Desse modo, entrelacei as narrativas à teoria da relação com o saber, de Charlot (2020). Nessa perspectiva, enfatizei os sentidos das

[8] Para Deleuze (1997, p. 13), "devir" (*devenir*, em francês) não configura uma transição para um ponto final definitivo, representa um processo contínuo caracterizado pela transformação, pelo deslocamento e pelo surgimento de novas formas de existência. Tornar-se não significa a replicação ou progressão evolutiva de entidades preexistentes, incorpora uma trajetória de fuga, que interrompe identidades estabelecidas e cultiva espaços para novas modalidades de ser. O devir é um processo rizomático, que não tem início nem conclusão, acontece no movimento, na multiplicidade e na diferença

[9] Expressão proferida por Dilma Mello ao explicar que, na pesquisa narrativa, as experiências vêm antes da teoria. A comunicação oral ocorreu durante conversas responsivas em encontro on-line do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP), realizado em março de 2026.

práticas alfabetizadoras produzidos nas relações consigo, com o outro e com o mundo. Além disso, mobilizada pelo movimento contínuo de busca, diferentes voos e histórias intercruzaram os percursos, desvelando sentidos outros sobre a docência e os processos formativos.

De todo modo, as narrativas de vida não começaram no dia em que eu pairei sobre as paisagens escolares, nem terminaram quando impulsionei o voo. As vidas continuam. Por essa razão, na última seção, apresento considerações narrativas, e não considerações finais. Nelas, reencontrei-me comigo e com as pessoas da experiência, com as indagações e com os momentos da vida docente que me mobilizaram por este jardim investigativo. Na incompletude do ser, desloquei-me entre mundos, produzi sentidos e aprendi no entremeio do contar e do recontar de histórias.



















"Aprender da experiência é fazer a associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer". (Dewey, 1979, p. 153)

2 A LAGARTA: percursos teórico-metodológicos com a experiência

Compreender a experiência como fenômeno educativo e formativo exigiu-me trilhar por diferentes trajetos na pesquisa. Os sentidos das práticas alfabetizadoras habitam os fios do vivido, entrelaçados por mundos subjetivados e incertos. Nesse movimento complexo, priorizei uma investigação não linear, tecida por escolhas metodológicas abertas às singularidades e nutridas na implicação sensível da existência humana.

Por muito tempo o pensamento científico foi explicitado sobre as bases da unidade, das generalizações aos mais variados domínios, rigidez e automação das experiências concretas, sem esforço para as abstrações. Esse enraizamento histórico reverberou nas formas de conceber a ciência da educação e, consequentemente, a formação docente, produzida nas relações entre o eu, o outro e o mundo. Em analogia ao pensamento de Bachelard (1996, p. 163), reconheço que ainda sou perseguida por concepções realistas, nas quais a vantagem e a riqueza estão no real, enquanto "[...] o filho pródigo do espírito persegue sonhos vãos".

Distanciei-me dessa concepção, moldada na precisão dos conhecimentos primeiros, pois percebi que as abstrações refletidas com a experiência subsidiam, amparam e qualificam o valor do espírito científico. A pesquisa em educação tem seus interesses voltados para a vida das pessoas, para a forma como são compostas e vividas: "[...] o fazer e o ir e vir de nossos colegas seres humanos" (Clandinin; Connelly, 2015, p. 22). O rigor clássico, pautado no domínio e na unicidade empírica certificada, não alcança a relação com um saber produzido no âmago da existência.

A principal causa dessa impossibilidade está no entendimento da experiência como objeto de estudo não verificável. Essa fonte de conhecimento constitui-se como ação viva, permeada por desafios, contradições, acasos e paradoxos, mas atravessadas por identidades, criatividades, invenções, colaborações, resiliências e por pessoas por inteiro. Por essa razão, atentei-me aos sentidos contidos nas práticas alfabetizadoras como produções que fogem à captura, à posse e ao controle e que, portanto, só podem ser interpretadas quando acolhidas de modo compreensivo.

A experiência é um contínuo vivido na relação com o outro. Os princípios da continuidade e interação, propostos por Dewey (2023), sustentaram essa concepção e constituíram os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2015). Essas concepções, entrelaçaram-se aos trajetos percorridos ao longo deste estudo. Nessa perspectiva, vivenciei a experiência com o outro, ouvindo o que e como as professoras escolheram narrar suas histórias — e eu as minhas.

A leitura, a escrita e a escuta dialogaram com a experiência narrativa; enquanto isso, aprendi e me formei com o vivido, até então desconhecido. Por essa trilha de relações, apresento esta seção como uma travessia por percursos teórico-metodológicos abertos, sustentada por concepções e valores que, juntos, teceram uma trama investigativa, na qual os fios se cruzam na produção dos sentidos.

Nesta fase da viagem, identifiquei-me com o processo de metamorfose da lagarta: alimentei-me dos saberes que embasaram o estudo e, nesse processo, fortaleci-me. Entrelaçada aos estudos narrativos, preparei-me para a vivência no campo, um período de imersão demarcado pelas relações, pela interação e pela escuta. Desse modo, movendo-me para frente e para trás, para fora e para dentro de mim mesma e deslocando-me para outros mundos, compus este jardim investigativo.

2.1 Pesquisa qualitativa e narrativa no contexto das práticas alfabetizadoras

O fenômeno deste estudo mobilizou-me à pesquisa de natureza qualitativa como percursos metodológicos. Escolhi andar por esses trajetos por reconhecer, nessa abordagem, uma forma de entender como diferentes pessoas produzem sentido às suas vidas. Movida por esse propósito, busquei compreender as experiências a partir do contar e recontar das histórias das professoras participantes, reconhecendo a relevância conferida ao significado, às subjetivações e às singularidades de suas narrativas de vida.

Dispor uma investigação sobre uma base metodológica qualitativa foi importante para as reflexões em torno das práticas, permitiu-me compreender os interesses e as significações construídas nas relações com o outro — professoras, famílias, gestores, escola, comunidade, sociedade, mundo. É um percurso a conhecer. Sob essa perspectiva, assim como Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), penso a pesquisa qualitativa como um processo de ir e voltar, escrever e reescrever. Nele as ideias voam de um lugar para outro, às vezes se demoram em qualquer espaço, em qualquer coisa. Requer concentração e paciência. Do mesmo modo, sigo no processo, tornando-me uma pesquisadora qualitativa.

O registro das informações de forma rica e minuciosa engloba outro fundamento da base qualitativa: a descrição. Sob o olhar sensível, entendi que a especificidade desse tipo de estudo possibilita o alcance de dimensões sutis, como sentimentos, gestos, palavras e emoções. São percepções necessárias para o processo de compreensão do fenômeno humano. Nesse sentido, reconheço na palavra escrita um valor duplo, tanto para o registro quanto para a produção das informações. Para Bogdan e Biklen (1994), essa peculiaridade da investigação

qualitativa, os símbolos numéricos dificilmente conseguiriam expressar, pois constitui uma riqueza camuflada nos detalhes.

Desse modo, associei a relevância dos princípios qualitativos à pesquisa narrativa, um espaço flexível, incerto, contínuo e vivido. Nessa viagem potencialmente relacional, a interação, a continuidade e o lugar se integraram, juntos compuseram o espaço tridimensional das experiências. A temporalidade corresponde à continuidade, o pessoal e o social à interação e o lugar à situação. O conjunto dessas dimensões ajudam a compreender os sentidos das experiências, ocorridas em um tempo, na interrelação do eu com o outro, em um lugar, por meio do contar e do recontar dos enredos de vida.

Mobilizada pelas histórias, segui viagem por essa trilha investigativa. As vozes enredadas aos momentos, às interações, aos lugares, às dificuldades, às conquistas, às alegrias e às tristezas enunciaram as práticas alfabetizadoras em sua complexidade. As narrativas, ritmadas no tempo, espelharam a natureza do ser e ultrapassaram a experiência individual por meio dos relatos contados. Os fios se entrelaçaram no encontro comigo e com os outros; debrucei-me por inteiro e, nesse entremeio, produzi e fui produzida numa trama contínua de relações, como demonstra a figura 6.

Figura 6 – Trama metodológica dos elementos das experiências



Fonte: autoria própria (2023).

Na procura pela compreensão, as linhas se entrecruzaram na produção dos sentidos e nas relações que fizeram desses elementos interdependentes e complementares no todo. Os fios não se fecharam, foram faces distintas, indo e vindo para além das classificações padronizadas e desfigurantes. Encontraram-se na complexidade das práticas moldadas nas abstrações humanas. Fugiram ao enquadramento técnico e articularam-se na perspectiva de uma investigação autorreflexiva.

O encontro com esses percursos mobilizou-me a refletir sobre as práticas de alfabetização como experiência viva e contínua, enredada à escuta, ao contar e ao recontar das histórias. Entendo a vida como uma tecitura de enredos historicamente constituídos no tempo e no espaço, pensada como elemento narrativo. Por essa razão, enredei os fios à concepção de pesquisa dos autores canadenses Clandinin e Connely (2015).

A compreensão desse tipo de estudo deriva dos princípios de Dewey (2023), que têm na temporalidade, na sociabilidade e no lugar a base da investigação narrativa. Na dimensão social, a experiência é vivenciada na interação com o outro; no âmbito temporal, constitui-se pela continuidade entre passado, presente e futuro; e, quanto ao lugar, acontece em espaços específicos ou em uma sequência de lugares.

Essas três dimensões constituem o espaço tridimensional da pesquisa narrativa. A interação relaciona-se ao pessoal e ao social; a continuidade aos aspectos temporais do antes, do durante e do depois; e o lugar corresponde à situação em que a vida é experienciada. Cada um desses conceitos deweynianos revelam suas particularidades e a associação entre eles compõem as “direções” ou as “avenidas” a serem percorridas neste jardim investigativo da experiência humana.

Os conceitos de interação e situação não se separam. O lugar caracteriza-se como qualquer circunstância em que ocorram interações, incluindo eventos ou temas que fazem parte de uma conversa. O ambiente ou a situação envolve o movimento constante entre as necessidades pessoais, as aspirações, os propósitos e a ação humana. A experiência, portanto, constitui-se nessas relações entre as pessoas e os elementos que as cercam — objetos, assuntos e acontecimentos inscritos em determinada situação—, tornando-se expressão do encontro entre o sujeito, o outro e o mundo.

Do mesmo modo, os princípios da continuidade são indissociáveis. Distintas situações ocorrem uma após outra, sucessivamente, de modo que aquilo que aprendo a partir de uma situação transforma-se em base para o entendimento de circunstâncias posteriores. Como afirmou Dewey (2023, p. 56), “[...] o processo continua enquanto a vida e a aprendizagem

continuarem". Em sentido contrário, um mundo separado é "[...] sintoma e causa de uma personalidade dividida".

A experiência nasce de outras experiências que mobilizam a outras mais. Esse continuum está presente no contexto educacional, na relação com o saber, modificando-se e deslocando-se de um lugar para outro. Eu aprendo no movimento simultâneo do para trás e do para frente, movendo-me retrospectiva e prospectivamente. Para Mello (2020), a partida acontece de um "entre-lugar", pois estou "no meio", no meio dos percursos das experiências vivenciadas no passado, no presente, projetando-as para o futuro.

A vida está sempre acontecendo, e a das professoras alfabetizadoras também. Investigá-las significa valorizar o estudo de suas histórias. Quando pesquiso em um ambiente institucional como a escola ou as práticas que nele se desenvolvem, atento-me às vidas das pessoas que as fazem, pois são elas imersas em suas próprias narrativas, que constituem esse lugar, de um jeito ou de outro. Nesse e em outros espaços e tempos, longas trajetórias vão sendo construídas, movendo-se daqui para ali, do aprender agora e depois, às vezes indo, por vezes vindo, no meio, mas continuando, sendo e tornando-se.

O sentido contínuo do espaço tridimensional desta pesquisa narrativa é marcado por esse movimento de intersecção entre tempo e lugar, mobilizando lembranças vividas em cenários do passado, para outros no presente, na perspectiva imagética futura. As memórias do ontem, sentidas e contadas do espaço de hoje, ao se deslocarem adiante, recompõem novas histórias. Ao reconstituir enredos de outros tempos e de outras paisagens, envolvi sentimentos, realizei uma jornada introspectiva, como uma "viajante no mundo" (Clandinin; Connelly, 2015).

O movimento retrospectivo de retomada das experiências vivenciadas requer um vigoroso processo reflexivo (Mello, 2020). Esse rememorar das histórias situa-se, primeiro, no contar para si; depois, a escrita ou o compartilhamento dessas narrativas constituem o movimento extrospectivo do recontar, deslocar para fora as experiências vivenciadas a partir de um entendimento anteriormente construído.

Do mesmo modo, os termos "contar", "recontar" e "reviver" apresentam significados diferentes na investigação narrativa, pois não estão relacionados ao ato de contar novamente ou de reviver a experiência mencionada. Não há possibilidades de vivenciar a mesma história, uma vez que o tempo é outro, o sentir também. Contar ou recontar associam-se à produção de sentidos das experiências narradas, enquanto reviver consiste em refletir sobre possibilidades futuras, na expectativa de ações distintas daquelas contadas. Na pesquisa narrativa predominam-se as histórias vivenciadas, compreendidas a partir do presente.

Os textos de campo são as produções, registros de interpretações do que acontece no lugar da pesquisa. As notas e os variados tipos utilizados constituem essas "[...] representações construídas da experiência" (Clandinin; Connely, 2015, p. 147). A composição desses textos pode seguir dois percursos: as histórias de vivências (*living*) ou histórias contadas (*telling*). As histórias de vivências situam-se no momento presente, quando os participantes vivenciam uma experiência em conjunto e, a partir dela, constroem suas narrativas individuais. Nas histórias contadas, narram-se acontecimentos vividos, anteriores ao início da pesquisa (Clandinin; Huber, 2010).

Além disso, os textos de campo podem ser elaborados simultaneamente às histórias contadas e vividas no processo de investigação. Neste estudo, desenvolvo uma pesquisa narrativa a partir das histórias contadas, *telling*, e, por vezes, das histórias vividas, *living*, já que, além de rememorar e recontar o passado, narro a experiência presente vivenciada junto às professoras. Trata-se de uma travessia entre as narrativas das alfabetizadoras e as minhas, constituídas nas CIP, nos cadernos e nas caixas de memórias, situadas no espaço tridimensional do entre lugares, tempos e pessoas.

De todo modo, a pesquisa narrativa é uma composição de histórias vividas e contadas. Foi esse modo de estudar a vida das pessoas que me mobilizou à escolha destes percursos. Lembro-me do dia em que folheei as páginas do livro "Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa", de Clandini e Connelly (2015), durante uma tarde de aula no campus da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Naquela data, atentei-me ao fato de que as experiências constituem as histórias das pessoas e, como tais, poderiam ser estudadas narrativamente.

As ciências sociais e a educação "[...] são as ciências das pessoas"; interessam-se pelos processos de ensino e aprendizagem, envolvidos por valores, práticas, costumes e diferentes modos de viver. Assim, não há como compreender o ensinar e o aprender senão por meio do estudo da vida. Nessa perspectiva, em diálogo com Dewey (2023), compreendo a experiência como o conhecimento que me mobiliza a aprender a educação pensando sobre a vida e a aprender a vida pensando na educação.

A educação é uma forma de experiência, estudo da vida. Sob esse olhar, a pesquisa narrativa constitui-se como fenômeno e método investigativo (Clandinin; Connelly, 2015). Como método, configura-se como investigação experienciada, um modo de pensar sobre a vida no entremeio das histórias. Como fenômeno, a experiência compõe o próprio estudo, que se desenvolve narrativamente.

Nesses percursos, encontrei possibilidades reflexivas para compreender os sentidos das práticas alfabetizadoras. A experiência, nessa perspectiva, fundamenta-se no conceito deweyniano de uma via de mão dupla entre a atividade, compreendida como tentativa, e a passividade, entendida como consequência. Então, ao vivenciá-la, ajo sobre ela, realizo algo com ela e, em seguida, sinto seus efeitos, posto que o vivido me devolve algo em troca. Quando esse movimento de retorno não acontece, reafirma-se o pensamento de que "[...] a simples atividade não constitui experiência" (Dewey, 1979, p. 152-153).

A princípio, a experiência não é cognitiva, mas uma ação ativo-passiva, exceto quando os aspectos cognitivos conduzem a algo significativo. A dimensão do seu valor não se isola nos fatores físicos, mas se expressa nas percepções das relações. Desse modo, os sentidos tornam-se condutores, avenidas para o conhecimento, qualificando o fazer atravessado pelo significado. Impulsionada pelo movimento de ida — ação — e de volta — consequência —, a experiência provoca mudanças, pois a atividade segue seu curso pelos efeitos que dela decorrem, produzindo transformação e aprendizagem. Essas concepções, portanto, atravessam as relações presentes nas práticas alfabetizadoras e constituem as trilhas que me mobilizaram ao encontro das subjetivações e dos sentidos que as compõem.

A ausência do elemento intelectual do pensar impede a composição de uma experiência significativa; sua presença, por outro lado, amplia proporcionalmente o valor. Por isso, é no entremeio do movimento de ir e vir, refletir, que a mudança acontece. A reflexão modifica a experiência, qualifica-a e a transforma em uma ação reflexiva por excelência. Nessa perspectiva, o pensamento se desenvolve na continuidade, no ponto de encontro entre ação e consequência, enquanto o sentido habita a incompletude, a incerteza e o que vai suceder.

Segui os percursos, então, delineados por esse entendimento, reconhecendo a reflexão sobre a prática como elemento substancial na constituição do caráter pedagógico desta pesquisa. As práticas alfabetizadoras, arraigadas em estratégias de sobrevivência, manifestam-se como produção de saberes da prática e prática dos saberes (Charlot, 2000). Assim, ao ativar o exercício crítico do pensar sobre essas estratégias, considero seus contextos e as histórias que as constituíram, transformando-as em saberes da experiência.

Nesse movimento reflexivo, a indissociabilidade entre teoria e prática coaduna com a construção do conhecimento. No entanto, as práticas alfabetizadoras estão perdidas entre o fazer e o pensar, alheias à reflexão. Nessas situações, as professoras sobrevivem à profissão em meio à exaustão, sendo impelidas a responder às exigências do mercado e não ao que fundamenta a ciência. Para Sacristàn (2015), as condições reais do trabalho docente

dificultam essa dialética, já que as pessoas que trabalham não são as mesmas que refletem, não têm tempo e nem recursos.

Nesse conflituoso e emaranhado cenário, as práticas se fazem, e nelas as professoras se formam. Os espaços, estratégias, os contextos e momentos ao longo da carreira desempenham um papel formador, revisitá-los de maneira retrospectiva, atravessando tempos e lugares, permeando o vivenciar da experiência e a composição de sentidos. Para Nóvoa (2014), é uma tentativa de encontro com a possibilidade de tornar o "individuo-sujeito" um autor e autora do seu processo de formação, por meio da apropriação rememorativa do seu trajeto de vida.

As práticas alfabetizadoras resultam da práxis humana e, por assim se constituírem, expressam a síntese de uma história social. Logo, por meio das narrativas, revelo modos de experimentar o mundo que atravessam o cotidiano escolar e a vida das professoras, entrelaçados às relações, aos tempos e aos lugares. As histórias nascem da interação com o outro e compõem a própria sociedade. Essa organização social está presente em cada alfabetizadora: nos gestos, nos olhares, nas percepções, nos sonhos e nas atitudes, como uma história global inscrita em cada narrativa individual.

Ao contar as narrativas de uma vida, as professoras retomam os acontecimentos pessoais, sociais, por meio dos quais tantas situações germinaram e de alguma forma provocaram vontades, conquistas, rupturas e mudanças em seus processos formativos. As singularidades de seus enredos desvelam uma oportunidade implicada de desestruturar e estruturar a história de uma sociedade. Nas palavras de Ferrarotti (2014), mais do que pensar o social, apropria-se, comunica-o, filtra e retorna a traduzi-lo, arquitetando-o numa outra dimensão.

Os percursos por este jardim investigativo apoiam-se nas experiências individuais como forma de conhecimento. Todavia, não ignora sua abrangência social. Por isso, atentei-me às contribuições dessa abordagem na perspectiva de uma formação individual e coletiva, incluindo a docência e a transformação do contexto escolar em que as professoras estão inseridas. Compreender é apreender em conjunto, numa visão crítica e democrática que ultrapassa compreensões ingênuas, rompe fronteiras.

As narrativas sustentam uma interpretação inquieta dessas histórias, capaz de desvelar os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que as geraram e para os quais a ciência busca contribuir. Junto a Clandinin e Connelly (2015), compreendo a vida nas fronteiras como outro jeito de pensar as narrativas. No entanto, esses estudos necessitaram disputar o jogo da sedimentação e legitimidade científica. Isso porque, a não separação entre sujeito-

objeto e o reconhecimento da subjetividade como elemento indispensável à produção dos sentidos da experiência, atribuindo-lhe o valor de conhecimento, desencadeou importantes enfrentamentos epistemológicos e metodológicos, sobretudo na narrativa dominante[10].

As fronteiras estão presentes nas diversas concepções e elementos interpretativos de uma pesquisa científica, sejam pessoas, ações, contextos ou certezas. As que apresento estão situadas em territórios intelectuais divergentes: de um lado o modelo reducionista e formalista historicamente instituído, pautado na visão "verdadeira" sobre o mundo. Do outro, uma percepção outra de pesquisa, "um espaço infinitamente aberto", produção de sentido da vida, contínua, incerta, vivida, apresentada na ver figura 7.

Figura 7 – Tensões entre as fronteiras do pensamento narrativo e dominante



Fonte: autora, baseada nos estudos de Clandinin e Connelly (2015).

Embora não haja distinções precisas entre uma tensão e outra, apresento-as com o intuito de evidenciar as dificuldades e os modos pelos quais a pesquisa narrativa foi experienciada ao longo do tempo. Quando realizada no contexto educacional, as histórias sobre processos de mudanças pessoais tornam-se relevantes para a sondagem e o planejamento voltado à aprendizagem. Por outro lado, as concepções dominantes tendem a

[10] Para Clandinin e Connelly (2015, p. 58), a pesquisa dominante limita-se a pensar em uma linguagem dos objetivos, em termos de comportamento observável, numericamente, na perspectiva efeito e causa, de forma generalizada, pautada na verdade "[...] como se tivéssemos olhos de Deus".

desconsiderar os relatos pessoais, por julgá-los pouco viáveis na busca por objetivos universais.

Nos aspectos temporais, o pensamento dominante é caracterizado em si mesmo, olha para o momento, enquanto as narrativas optam por perceber como essas coisas do tempo aparecem para cada pessoa, como são e estão acontecendo. No estudo dominante, a ação é interpretada como um indicativo direto, uma evidência relacionada ao desenvolvimento cognitivo de uma avaliação. Para o pensamento narrativo, esse resultado constitui um símbolo, sinal da necessidade de outras interpretações.

O contexto produz sentido às interpretações. O tempo, o ambiente ou as pessoas são considerados componentes indispensáveis para o modo de ver como o evento acontece. No pensamento narrativo, não há espaço para as certezas, mas para percursos diversos, perspectivas, possibilidades provisórias frente às circunstâncias. Em contrapartida, nas pesquisas sustentadas no pensar dominante, o contexto é único e universal, do mesmo modo em que a causalidade constitui um fator preponderante de validação das certezas.

Nessa perspectiva, escolhi atravessar as fronteiras e percorrer os lugares incertos construídos nos trajetos (Macedo, 2020). Saí do roteiro, desloquei-me dos percursos milimetricamente planejados, das caixinhas e do modelo único, das regras históricas, da forma que não forma, do igual, do mesmo e do sempre. Assim, enfrentei meus medos pelo movimento inverso, outros jeitos, linhas e fios. Desenvolvi uma pesquisa não governada por hipóteses, teorias ou "academiquês"[11], envolta por não saberes e vidas historiadas.

2.2 Experiência na paisagem: cenário da pesquisa

Cada espaço em que o ser humano vive é transformado no momento e no lugar de uma história. Chegou a hora de ir ao campo de pesquisa, conhecer os ambientes demarcados por enredos de um instante, de um dia ou de uma vida. É o local da experiência, da presença e das interações com mundos históricos e sociais, da sucessão temporal dos acontecimentos e do processo de constituição de si. Desse modo, conhecer o campo não foi uma simples fase preliminar deste caminho heurístico, mas um elemento essencial de um estudo implicado com a experiência.

[11] Para Oliveira (2024, p.185), "acadamiquês" significa "[...] aquela linguagem formal, rebuscada, escrita em terceira pessoa, muitas vezes inexpressiva e não assertiva, comum à maioria dos textos acadêmicos e pesquisas científicas.

Nesse sentido, desenvolvi esta pesquisa no município de Paripiranga, lugar ao qual pertenço e onde registro páginas significativas da minha vida. Localizada na região Nordeste do estado da Bahia, Paripiranga está a 340 km da capital, Salvador, e a cerca de 110 km de Aracaju, capital de Sergipe. Como descreve Carregosa (2020), espremida entre a Bahia e Sergipe, no caminho entre o agreste e o sertão, no alto do rio Vaza-Barris, com características peculiares, como as boas condições de clima fresco e solo fértil.

Paripiranga conta com uma população de 26.604 habitantes (IBGE, 2022), sendo a maioria residente na comunidade rural. Nessa região, a agricultura se configura como a principal atividade econômica, em especial, o cultivo de milho, abóbora e feijão (SAI, 2024). Historicamente, a cultura do povo de Paripiranga tem suas raízes no catolicismo e, mais tarde, na escola, "[...] polo de formação cultural concorrente da igreja católica" (Carregosa, 2019, p. 55).

Ao revisar a história do povo dessa terra, descobri Marcionilo Prediliano de Vasconcelos, primeiro professor do município. Lecionava em sua própria casa e, depois, na escola pública, instaurada por volta de 1869. De espírito político fervoroso, chegou a ser deportado pelos moradores e retornou para o município mais adiante, quando havia se tornado uma personalidade pública de grande influência. No entanto, foi o professor Francisco de Paula Abreu, "um homem de letras" que impulsionou a educação paripiranguense, oportunizou a instrução básica "[...] para muitos filhos de pobres que de outra forma seriam analfabetos funcionais devido à precariedade do ensino público da época" (Carregosa, 2019, p. 56-58).

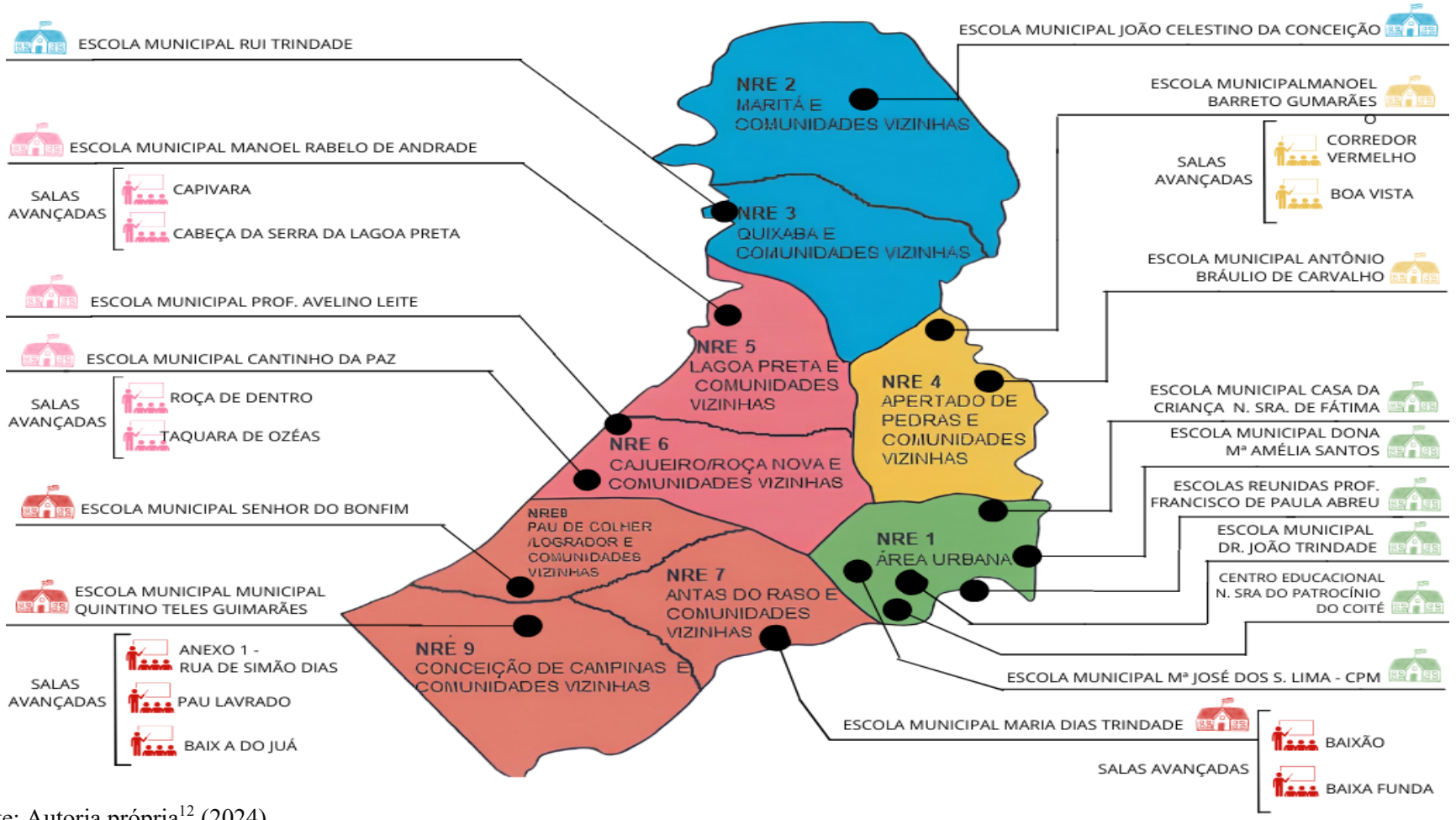
Esses e tantos outros protagonistas e coadjuvantes foram sujeitos e sujeitas de sua época, marcados pelo lugar e pelo tempo em que viveram. De diferentes formas, ajudaram a construir o sentido e a identidade da educação do município ao longo do tempo. Hoje, a rede de ensino pública é composta por 16 escolas situadas na zona rural e urbana, 301 professores efetivos, 24 estagiários, 01 secretária municipal de educação, 01 coordenador geral, 16 coordenadores, 17 diretores, 15 vice-diretores e 16 secretários, um por cada escola.

Iniciei as primeiras andanças investigativas pela Secretaria Municipal de Educação. A análise de alguns documentos fornecidos pela gestão foi fundamental para que eu pudesse conhecer o funcionamento da rede pública de ensino e seguir adiante no estudo. De acordo com os números do Censo Escolar (2023), foram registradas 5.562 matrículas distribuídas entre as escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, bem como nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Em 2024, os registros indicaram um total de 4.097 alunas e alunos matriculados em toda a rede municipal.

Dentre esses, os anos iniciais do ensino fundamental contabilizaram 1.508 matrículas, abrangendo tanto as escolas localizadas na comunidade rural quanto na urbana.

Ainda no processo de análise documental, descobri outro importante registro. Em conformidade com a Normativa nº 2, de 05 de janeiro de 2018, e considerando as especificidades locais e a localização geográfica do município, toda a rede pública municipal de educação passou por um processo de reestruturação. Como resultado, em junho do mesmo ano, foi promulgada a Lei Municipal nº 04, que dispõe sobre a nucleação das escolas da rede pública municipal, reorganizando-as em Núcleos Regionais de Educação (NRE), como demonstra a figura 8.

Figura 8 – Nucleação Regional das escolas do município de Paripiranga, Bahia



Fonte: Autoria própria[12] (2024).

[12] Parte da figura (mapa) foi retirada do Diário Oficial do Município de Paripiranga, Lei nº 4, de 12 de junho de 2018.

A divisão geográfica regional foi repensada com o propósito de assegurar às alunas e aos alunos acesso fácil às instituições de ensino, aproximando-os de suas residências e fortalecendo a educação intracampo. As chamadas salas de aula avançadas são classes de ensino vinculadas às escolas polos, mas situadas em espaços diferentes, dentro da mesma comunidade escolar. Hoje, essa estrutura abrange 16 escolas e 11 salas de aula avançadas, todas integradas aos NRE, espalhadas entre as comunidades urbana e rural, compondo, com isso, a rede municipal de ensino.

Durante esse processo, deparei-me com o Referencial Curricular Municipal (RCM)**,** documento elaborado em 2020 e que passa por um processo de atualização. O RCM é fruto de um trabalho coletivo realizado por profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, que se reuniram com o objetivo de construir uma proposta curricular. Para os autores desse documento, o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas uma produção do cotidiano — "[…] de identidades e de perspectivas emancipatórias, uma construção viva no "chão da escola" (RCM, 2020).

Ao estudar o Referencial, percebi que, além das concepções e defesas teóricas contextualizadas, o documento apresentava eixos temáticos, habilidades, princípios metodológicos, expectativas de aprendizagem e avaliação formacional, descritos em cada etapa escolar e áreas do conhecimento. Atentei-me, então, para a abordagem destinada às turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental: ali, as transversalidades são ampliadas e se apoiavam na concepção de infância, no cuidado, na ludicidade, na diversidade, nos processos de construção identitária e nos contextos culturais e históricos.

No que diz respeito às iniciativas voltadas para a alfabetização, a rede municipal está vinculada ao Programa Criança Alfabetizada, uma ação do Ministério da Educação, em articulação com estados, municípios e o Distrito Federal. Essa iniciativa do MEC busca assegurar o direito à alfabetização para todas as crianças do país, disponibiliza recursos pedagógicos, materiais didático, assistência técnica e formação continuada destinada a gestores escolares e professores alfabetizadores (MEC, 2024).

Ainda durante a análise documental, comecei a refletir sobre quem seriam as participantes deste estudo e quais informações seriam necessárias para identificá-las nesse primeiro momento. Com isso, solicitei à Secretaria Municipal de Educação um levantamento detalhado sobre a distribuição das turmas nas escolas da rede. Em resposta, recebi o Enquadramento 2024[13], um extenso documento que apresentava, em quadros, o número de

[13] O documento dispõe sobre a distribuição de professores na rede municipal de ensino de Paripiranga, Bahia.

turmas e professoras(es) por unidade escolar. Foi por meio desse material que obtive meu primeiro contato com o universo heurístico da pesquisa, pois nele estavam os quantitativos das turmas e a estimativa inicial de quantas professoras poderiam compor o grupo participante. No entanto, até então, eram apenas números e indicadores; rostos ainda sem vozes, que só mais adiante ganhariam identidade na construção do meu corpus investigativo.

O documento indicava que havia professoras alfabetizadoras em atuação tanto nas escolas rurais quanto nas da comunidade urbana. No entanto, por conta da distância geográfica e das dificuldades de acesso a algumas unidades localizadas no campo, somadas ao sentimento de pertença ao qual me apoio, seja em face das experiências pessoais ou profissionais vivenciadas, optei por concentrar o foco investigativo nas escolas da sede.

No mesmo relatório, constatei que as turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental somavam 499 estudantes matriculados. Considerando as unidades localizadas na sede, verifiquei que 102 alunos estavam no primeiro ano e 96 no segundo. A partir dessas informações, iniciei o processo de identificação das professoras que poderiam integrar este estudo. Para isso, organizei um quadro com a distribuição das turmas por escola, envolvi o nível de formação de cada professora alfabetizadora, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Turmas de 1º e 2º ano de alfabetização

ESCOLA	TURMAS	TURNO	FORMAÇÃO DA PROFESSORA
Escola Municipal Prof.ª M.ª José dos S. Lima	1º ano	Matutino	Pedagogia
	2º ano	Matutino	História
Escola Municipal Dr. João Trindade	1º ano A	Matutino	Magistério
	1º ano B	Vespertino	História
	2º ano A	Matutino	Pedagogia / Geografia
	2º ano B	Vespertino	Letras
Casa da Criança N. Sra. De Fátima	1º ano A	Matutino	Pedagogia
	1º ano B	Vespertino	Pedagogia
	2º ano A	Matutino	Magistério
	2º ano B	Vespertino	Pedagogia

Fonte: autoria própria (2024).

Observei que três das seis escolas localizadas na sede do município ofereciam turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental. O Centro Educacional Nossa Senhora do Patrocínio do Coité, por exemplo, atendia aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, mas, em 2024, o número de matrículas foi insuficiente para a formação de turmas desses dois primeiros anos. Já as Escolas Reunidas Prof. Francisco de Paula Abreu atendiam exclusivamente aos anos finais do ensino fundamental, enquanto a Escola Municipal Maria Amélia Santos envolvia a educação infantil, mais especificamente a etapa de creche.

No início dessas andanças investigativas fiquei em dúvida sobre qual parâmetro eu traria para a escolha das participantes: deveria incluir professoras alfabetizadoras do primeiro ao terceiro ano ou me concentrar nas do primeiro e do segundo ano? Essa incerteza pode ser compreendida à luz das mudanças ocorridas nas políticas de alfabetização ao longo do tempo. Em determinados períodos, o ciclo de alfabetização abrangia alunas e alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. Contudo, com a implementação do Programa Criança Alfabetizada, a organização da alfabetização passou a ser orientada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece como público-alvo crianças de seis e sete anos — ou seja, aquelas matriculadas no primeiro e no segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental (MEC, 2024).

De todo modo, a garantia de que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental passou a ser prevista no Objetivo 3 e na Meta 3.a do PNE 2026–2036. Sendo assim, segui os princípios e normativas estabelecidas e delineei que o segmento representativo do universo desta investigação seria composto por professoras atuantes, na condição de profissional efetiva, nas turmas de primeiro e segundo ano dessa etapa da educação básica.

Além disso, adotei a graduação em Pedagogia como critério de inclusão. Fundamentei essa escolha na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que estabelece a licenciatura plena como a formação mínima para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Embora a legislação permita o exercício da docência com formação em nível médio, na modalidade normal, elegi a formação superior específica como parâmetro, pois compreendo que essa flexibilização contribui para a desvalorização do trabalho docente. Com base na análise documental do quadro de profissionais lotadas nas escolas, identifiquei onze professoras alfabetizadoras atuantes nos anos iniciais: cinco graduadas em Pedagogia, duas com formação em nível médio e quatro licenciadas em outras áreas do conhecimento, conforme apresentado no quadro 1.

O cenário de professoras alfabetizadoras não licenciadas em Pedagogia não me era desconhecido, pois eu já havia encontrado nas diferentes paisagens escolares pelas quais passei. No entanto, reencontrá-la no decorrer da pesquisa provocou outras reflexões, mobilizando-me a problematizar a descaracterização da formação de pedagogas e pedagogos, relacionada a uma concepção cultural, social e histórica de generalização do ensino. Esse entendimento sustenta o imaginário de que qualquer profissional docente, independente de sua área de formação, estaria habilitado a ensinar as crianças a ler e a escrever, desconsiderando os conhecimentos pedagógicos, didáticos e linguísticos específicos implicados no processo de alfabetizar.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 reconhece o curso de Pedagogia como percurso específico para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A LDB (Lei nº 9.394/1996), por sua vez, determina a licenciatura plena em nível superior, embora admita, como requisito mínimo, o Normal de nível médio. Essa especificidade é reforçada pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, que impede a obtenção desse título por meio de formação pedagógica para graduados não licenciados ou de segunda graduação docente. Desse modo, não há equivalência entre os diferentes cursos, uma vez que cada um envolve conhecimentos e contextos próprios de atuação profissional (Brasil, 1996, 2006, 2024).

Nessa perspectiva, quando as redes de ensino destinam turmas dos anos iniciais a professoras licenciadas em áreas distintas da Pedagogia, contribuem para naturalizar o entendimento de que a docência com crianças requer conhecimentos gerais. Essa prática acentua o distanciamento entre a formação inicial e o campo de atuação, fragiliza a profissionalidade docente e transforma medidas adotadas para suprir a insuficiência de pessoal em formas permanentes de lotação. Além disso, recaem sobre as professoras as responsabilidades produzidas pelas próprias políticas institucionais.

Diante dessa configuração formativa, cinco professoras pedagogas tornaram-se participantes da pesquisa. Após identificá-las, imaginei quem seriam essas mulheres que percorreriam por estas linhas, narrando suas histórias de vida. O campo é este lugar de descobertas e estar no meio do percurso, como nesse momento em que cheguei, nas paisagens da pesquisa, trouxe-me expectativas, apreensão e histórias, mesmo as não contadas, mas já narradas em minha mente. Vivências voltaram à tona, compondo as minhas pré-narrativas, lembranças do já vivido, dos lugares por onde passei, das pessoas e relações que construí e de todo o contexto marcado por enredos, alguns já contados e outros ainda por viver, ao longo desta viagem.

Assim, o encontro com o campo não se resumiu a um instante ou a um simples registro fotográfico, mais do que isso, traduziu as condições desse momento. São os eventos do hoje, documentados na memória e, posteriormente, recontados e registrados nos textos de pesquisa de amanhã (Clandinin; Connelly, 2015). E é nesse movimento contínuo e flexível do tempo que apresento as paisagens escolares, os lugares dos quais decorreram os espaços do ouvir, sentir, contar e recontar das narrativas de vida das professoras alfabetizadoras, como demonstra a figura 9.

Figura 9 – Paisagens escolares



Fonte: arquivo pessoal (2024).

As paredes cobertas por tinta nova não esconderam as lembranças contidas nesse lugar. Era o pega-pega desenfreado no chão de terra batida, a temida sala da diretora e as antigas vendinhas de lanches no pátio e no portão da escola, episódios recobrados na minha mente com a nostalgia de alguns segundos. Da fase adulta, rememorei os encontros formativos do PNAIC, as pessoas que por ali passaram e que ainda permanecem como boas

recordações em minha memória afetiva. É o retrato da primeira paisagem, a Escola Municipal Profª Maria José Fraga Lima, conhecida como Colégio da Polícia Militar ou popular CPM.

A escola foi construída na rua Major Justino José das Virgens, em um terreno doado pelo prefeito Jonathas Lima de Menezes. Sua fundação remonta o ano de 1972 e o seu primeiro nome, Grupo Escolar Presidente Emílio Garrastazu Médice. Entre as modificações ocorridas no tempo, destaco o processo de municipalização, que ocorreu entre os anos de 2002 e 2011. Durante esse período, somente as professoras graduadas em pedagogia e diplomadas em nível médio continuaram em atividade na instituição. A partir de então, a oferta de vagas passou a ser destinada aos anos finais do ensino fundamental.

Em 2018, a escola passou a adotar o nome Maria José Fraga Lima, em homenagem a uma das primeiras professoras do município licenciadas em pedagogia, cuja atuação foi fundamental para o desenvolvimento da educação em Paripiranga e região. Em 2019, com a promulgação da Lei nº 01, de 06 de janeiro, foi implementado o projeto de disciplina escolar**,** fruto de um convênio com a Secretaria Estadual de Segurança Pública. A partir desse novo modelo, a escola passou a ser conhecida como Sistema CPM, voltou a ofertar o ensino fundamental, anos iniciais, no turno da manhã, mantendo os anos finais no período vespertino.

Com estrutura pedagógica e administrativa organizadas por meio de seu Regimento Interno, a escola conta com um corpo docente composto por professoras(es) concursadas(os), com formação acadêmica diversificada, incluindo graduados, especialistas, mestrandos e mestres. As transformações trazidas por esse modelo institucional reforçaram o foco na disciplina escolar, um fator que tem despertado o interesse e a confiança da comunidade local. Em 2023, a escola atingiu sua capacidade máxima de matrículas, com 393 estudantes matriculados. Em comparação, nos anos de 2016, 2017 e 2018, o número de alunos matriculados foi de 265, 293 e 259, respectivamente.

Encontrei essas informações no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento construído de forma colaborativa pela comunidade escolar e atualizado em 2023. O PPP está centrado em assegurar uma educação participativa e de qualidade, promover a disciplina e contribuir para a formação integral do sujeito, com vistas ao pleno exercício da cidadania. O projeto busca ser uma referência tanto para os estudantes quanto para a comunidade, por meio da excelência nos serviços prestados. Ainda, tem a autonomia, empatia, ética, disciplina, inclusão e a cooperação como alguns dos princípios e valores institucionais.

Quanto à concepção pedagógica, o documento registra a base epistemológica construtivista como fundamento norteador. Para os autores do documento, o construtivismo se

faz intermediado por metodologias voltadas para a construção do conhecimento, proporcionando condições para que os estudantes trilhem seus próprios trajetos. A aprendizagem é marcada pelo movimento de interação entre o aluno e o meio social, não há componente central, o professor assume a função de mediar e "[...] todos os elementos envolvidos no processo são de extrema importância" (PPP, 2023, p. 28).

A análise do PPP revelou que a proposta pedagógica da escola está fundamentada nos clássicos da psicologia do desenvolvimento humano. Entre eles, encontrei os estudos de Piaget (1936), que enfatiza a interação entre sujeito(a), objeto e meio como base da construção do conhecimento; Vygotsky (1989), que valoriza o papel da linguagem e do ambiente sociocultural; e Wallon (1951), destacando a importância das emoções nesse processo. Essas referências teóricas fundamentam e edificam a concepção de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes dessa escola, na perspectiva de que o trabalho de base é fundamental na formação de mentes pensantes.

Para o contexto da alfabetização, destaco a menção aos estudos de Emília Ferreiro (1985) sobre os níveis de desenvolvimento da escrita, os diferentes ritmos e tempos de aprender a ler e a escrever. A preocupação com o ambiente de aprendizagem apropriado para crianças, na perspectiva de Maria Montessori (2008), e a ação, a vida dentro e fora da escola, nos ensinamentos de Celestin Freinet (1935), constituem os fundamentos basilares sobre a concepção de infância contidas nesse documento.

Quanto à organização das turmas, identifiquei que o ensino fundamental é composto por nove turmas, distribuídas do primeiro ao quinto ano. Há, então, uma turma de primeiro e outra de segundo ano; duas turmas de terceiro (A e B), duas de quarto (A e B) e três de quinto ano (A, B e C). A estrutura do ensino varia conforme o ano escolar: do terceiro ao quinto ano, as aulas são organizadas por áreas do conhecimento, com professores distintos responsáveis por cada componente curricular. Já no primeiro e no segundo ano**,** há uma única professora por turma, as chamadas professoras polivalentes, que assumem todas as disciplinas e conduzem diretamente o processo de alfabetização.

Mais do que um espaço físico e de todos os aparatos que integram a estrutura física dessa escola, ela é um contexto social, histórico, cultural e simbólico, moldado pelas experiências, lugar de encontros, de relações e de histórias. Foi nesse primeiro cenário que as narrativas começaram a ganhar vida, mesmo sem destino, os relacionamentos começaram a compor os trajetos a serem percorridos. Assim, na expectativa de novos encontros, segui o trajeto adiante para mais uma viagem no campo, a segunda paisagem escolar.

Ao trilhar em busca dos sentidos da experiência, do papel exercido por esses lugares no processo de formação das professoras alfabetizadoras, cheguei à Escola Municipal Dr. João Trindade, fundada em 1991. O surgimento ocorreu em decorrência da necessidade de incorporar à rede municipal urbana a oferta de matrículas em escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O prefeito na época, Clarival Trindade, nomeou a escola em homenagem a seu primo, João Trindade, bacharel e figura ativa na vida pública da cidade.

Em 2020, um novo capítulo marcou a história da instituição: a integração da Escola Municipal Dr. João Trindade com outras 44 unidades, incluindo as escolas de Matoso, Santa Luzia das Correntes e Nossa Senhora de Fátima da Ladeira do Feijão. Essas unidades, situadas em pequenas comunidades, funcionavam em espaços improvisados, sem estrutura física adequada. A incorporação dessas escolas aconteceu no contexto do processo de nucleação escolar regional, iniciado em 2018, que resultou na inclusão do Dr. João Trindade na NRE 1, abrangendo o perímetro urbano.

Ainda no ano de 2007, o "João Trindade", como é popularmente conhecida, ampliou a oferta escolar, instituindo, além da educação infantil e do ensino fundamental, o ensino médio, o programa de educação de jovens e adultos do ensino médio (PEJA), exames supletivos de ensino fundamental e médio e um curso de formação em serviço. A estrutura física e pedagógica foi modificada no decurso do tempo, passando a atender às alunas e aos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Essas informações foram levantadas no reconhecimento inicial dessa segunda paisagem, a partir da análise do PPP, atualizado em 2022. O documento explicita a missão da escola de garantir aos estudantes um ensino de qualidade, pautado no compromisso com o trabalho, no respeito e nos valores vivenciados junto à comunidade escolar. Além disso, reafirma a responsabilidade com o acesso e a permanência dos alunos e alunas, orientando-se por uma proposta de formação crítica e reflexiva, voltada à transformação social.

Os princípios que orientam a instituição escolar estão fundamentos na convivência, na solidariedade, no respeito, na cooperação, na disciplina e na justiça. No que se refere ao ensino fundamental, os objetivos estão concentrados na promoção da aprendizagem e no fortalecimento da interação entre os membros da comunidade escolar, na constituição de um ambiente acolhedor. Além disso, visam a formação de cidadãos críticos e responsáveis, o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais, a promoção da inclusão e o incentivo ao prazer pela leitura.

No que se refere à concepção epistemológica que sustenta o processo de ensino e aprendizagem, a escola orienta suas práticas pedagógicas a partir dos princípios

construtivistas. Conforme explicitado no PPP (2022), o conhecimento não é entendido como algo pronto ou dado, mas como uma construção que se realiza na ação, por meio da interação entre os(as) sujeitos(as), o meio físico e o contexto social. Nessa perspectiva, a instituição procura criar condições para que o estudante construa seu próprio percurso de aprendizagem.

No planejamento pedagógico, a escola define nove metas de aprendizagem a serem alcançadas. Entre elas, destaco a meta 7, que estabelece a alfabetização dos alunos e alunas que apresentem dificuldades na apropriação do sistema de escrita alfabética até o quinto ano. Também merece atenção a meta 9, voltada à superação das defasagens educacionais decorrentes da pandemia da Covid-19, com foco na recuperação e na consideração dos aspectos socioemocionais envolvidos nesse processo.

Em relação à estrutura física, além das oito salas de aula, biblioteca, banheiros e demais repartições, destaco a existência da sala de recursos multifuncionais, voltada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa é a única sala de recursos do município e atende às crianças da rede regular com deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento, desde que acompanhadas por diagnóstico médico especializado. A concentração desse atendimento em um único espaço indica a necessidade de ampliar o número de salas de recursos multifuncionais na rede municipal, a fim de facilitar o acesso, reduzir os deslocamentos e assegurar condições adequadas ao acompanhamento das necessidades educacionais das crianças.

No que diz respeito à organização das turmas, a escola dispõe de seis turmas de pré-escola e nove turmas do ensino fundamental, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. As turmas de primeiro e segundo anos A e B compõem os anos iniciais do ciclo de alfabetização. Ao analisar o perfil formativo das docentes efetivas responsáveis por essas turmas, observei que possuem formações em diferentes áreas, como Letras, História e Magistério. Nessa via, considerei os critérios de inclusão estabelecidos e conclui que dessas professoras uma possuía licenciatura em Pedagogia, sendo, desse modo, a única elegível para participar desta pesquisa.

Após identificar a possível participante, fui ao encontro da terceira paisagem. Ao chegar, logo revivi alguns episódios da minha história. Recordei os medos, as inquietações, as responsabilidades e as conquistas vividas. Rememorei as lembranças da minha experiência formativa no estágio supervisionado do curso de Pedagogia, realizado nessa mesma escola, em 2011. Com a rapidez de um instante, retornei à minha infância e aos primeiros anos de escolarização. Reconheci essas memórias refletidas no olhar, na voz e na expressão da diretora — que foi, um dia, minha primeira professora.

A escola é a Casa da Criança Nossa Sra. de Fátima e Santa Rosa Venerini, localizada na Rua Josafá Carregosa, número 43, no centro da cidade. A Irmã Cesira Mancinelli, fundadora e diretora da instituição, criou a escola em 1989, junto a um grupo de jovens do município. No início, a Casa da Criança contava com apenas uma sala de aula e atendia exclusivamente a crianças da creche. Foi mantida pela Associação Paripiranguense de Ação Comunitária (APAC), e mais tarde pela Associação Beneficente Enrique Mancinelli (ABEM).

Anos depois, os esforços da diretora, conhecida como Irmã Cesira, junto ao apoio de seus familiares, possibilitaram a ampliação do prédio escolar. Com essa expansão, a instituição passou a atender turmas de alfabetização e do primeiro ao quarto ano, conforme a organização do ensino fundamental vigente à época. Em 1990, estabeleceu-se parceria com a Diretoria Regional de Educação (DR2) do Estado de Sergipe e passou a ofertar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominado ensino supletivo, do quinto ao oitavo ano. Essa modalidade permaneceu em funcionamento até o ano 2000.

Em 2004, uma parceria com a prefeitura possibilitou a retomada da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com a publicação da Resolução nº 02/2009, de 25 de setembro, a escola firmou convênio com a Prefeitura Municipal de Paripiranga, que passou a assumir sua manutenção. Outra mudança relevante ocorreu em 2014, quando a instituição passou a denominar-se Casa da Criança N. Sra. de Fátima Santa Rosa Venerini, em homenagem à santa fundadora da congregação à qual pertence a Irmã Cesira.

A escola tem como o propósito promover o desenvolvimento integral do ser humano e valorizar a infância. Em razão disso, integra ao ensino regular diferentes atividades, como música, capoeira, dança, artesanato, inglês e espanhol. Essas ações resultam de parcerias voluntárias que buscam ampliar as oportunidades formativas em uma comunidade marcada por condições econômicas desfavoráveis. Ao diversificar as experiências educativas, a instituição procura oferecer às crianças experiências culturais, artísticas e linguísticas que contribuem para o fortalecimento da autoestima e a construção de conhecimentos para além dos conteúdos curriculares.

As informações apresentadas têm como fonte o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, atualizado em 2023. Ao analisá-lo, identifiquei a missão institucional orientada pelo fortalecimento da relação entre escola e comunidade, o compromisso com a oferta de um ensino de qualidade, sustentado por princípios de responsabilidade social, cultural, participação e equidade. Entre os valores que fundamentam a proposta educativa, destacaram-se a valorização da dignidade humana, o respeito à diversidade, a inclusão, o trabalho colaborativo e a promoção da educação cidadã e democrática. No que se refere aos objetivos

educacionais, o PPP ressaltou a importância de complementar a ação da família e da comunidade, busca assegurar o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, psíquica, intelectual e social.

Conhecida como “Escola da Irmã Cesira”, a instituição fundamenta suas práticas pedagógicas no método do Arco de Maguerez, conforme proposto por Hengemühle (2004). O PPP destaca esse referencial teórico ao afirmar que a atividade pedagógica tem origem na realidade: inicia-se com a identificação de um problema, segue para análise, avança para a teorização mediada pela(o) professora(o), inclui o levantamento de hipóteses e culmina na aplicação do conhecimento, com o propósito de compreender e transformar a realidade estudada.

Identifiquei no documento a presença de outros referenciais teóricos, como os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (1998) e os princípios da educação emancipatória de Paulo Freire (2002). Assumidos como diretrizes orientadoras, os pilares — aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser — fundamentam a prática escolar sob a perspectiva de uma formação integral, cidadã e crítica. O próprio PPP reforça essa concepção ao afirmar que “[...] a escola existe não apenas para instruir o indivíduo, mas principalmente para humanizá-lo” (PPP, 2023, p. 34).

No que se refere à organização estrutural, a Casa da Criança atende 12 turmas distribuídas em sete salas de aula, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Desse total, seis correspondem à pré-escola, atendem crianças de quatro e cinco anos e as demais abrangem os anos iniciais do ensino fundamental: primeiro e segundo anos (A e B), além de uma turma de terceiro e outra de quarto ano. Ao analisar o perfil formativo das docentes responsáveis pelas turmas de primeiro e segundo ano, constatei que uma possui formação em Magistério e três graduação em Pedagogia, configurando-se, dessa maneira, como possíveis participantes deste estudo.

Nessa travessia pelo campo, entre corredores, salas e histórias que se insinuavam nas entrelinhas dos documentos, o espaço ultrapassou a condição de estrutura física e constituiu-se como um jardim investigativo. As paisagens, antes dispersas, entrelaçaram-se aos enredos narrados pelas participantes, compondo um território vivo. Esses lugares, percursos que pareciam distantes, aproximaram-se dos modos singulares de perceber, sentir e viver a docência.

À medida que avançava na busca pelos sentidos desta investigação, compreendi que os saberes das professoras, únicos e irrepetíveis, advinham das histórias que as constituíam. Nas narrativas, reencontraram-se em outros tempos e lugares, reconheceram, na expressão do

vivido, traços de sua identidade. Diante desse entendimento, apresento, na próxima subseção, as faces e as vozes dessas mulheres, bem como as trilhas que me mobilizaram a compor este trajeto investigativo.

2.3 Das relações com as fontes: um panorama das produções científicas

Na busca por compreender os sentidos produzidos nas experiências, decidi traçar um panorama dos estudos desenvolvidos sobre a temática, com foco na formação docente e nas práticas alfabetizadoras. Ao construí-lo, interessei-me por outros olhares e formas de perceber o processo formativo das professoras e a sua relação com o contexto escolar. Em razão disso, busquei situar este construto no campo de pesquisas que reconhecem a escuta do subjetivo e dos enredos de vida como um caminho propício à produção do conhecimento.

Com esse propósito, realizei um levantamento de pesquisas nas seguintes bases de dados: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scopus. Escolhi essas plataformas em razão de sua amplitude e relevância no campo científico, pois abrangem produções de pós-graduação em contextos nacionais e internacionais, voltadas ao desenvolvimento da ciência e ao fortalecimento da pesquisa em educação.

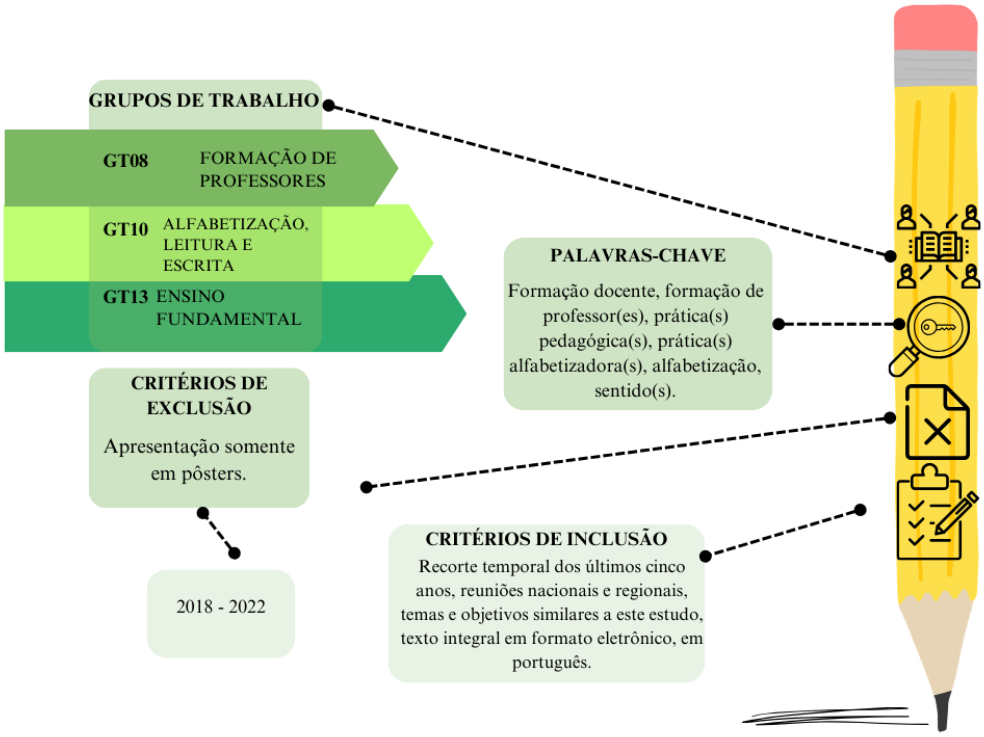
A ANPEd despertou minha atenção pela sua atuação em defesa da participação democrática, liberdade e justiça social. É uma base de dados comprometida com o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, além do engajamento na luta pela universalização do ensino no Brasil. A associação fornece o debate em torno da melhoria dos pesquisadores, professores, gestores educacionais, com espaço aberto de discussões e reflexões no formato de reuniões científicas, seminários e congressos, de caráter regional e nacional, com período intercalado por dois anos (ANPEd, 2012).

As produções acadêmicas da ANPEd são organizadas em Grupos de Traballho (GT)[14]. Sendo assim, delineei a procura por textos publicados em formato eletrônico, nos GT08, GT10 e GT13, nas reuniões científicas regionais e nacionais, a partir das palavras-chave que

[14] Distribuição dos grupos de trabalho da ANPEd : GT02 – História da Educação; GT03 – Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 – Didática; GT05 – Estado e Política Educacional; GT06 – Educação Popular; GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos; GT08 – Formação de Professores; GT09 – Trabalho e Educação; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 11 – Política e Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 – Educação Fundamental; GT14 – Sociologia da Educação; GT15 – Educação Especial; GT16 – Educação e Comunicação; GT17 – Filosofia da Educação; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 – Educação Matemática; GT20 – Psicologia da Educação; GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 – Educação Ambiental; GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação; GT24 – Educação e Arte (ANPEd, 2023, não paginada).

integram o título e a questão-problema deste estudo: formação docente, formação de professor(e), prática(s) pedagógica(s), prática(s) alfabetizadora(s) e sentido(s). Além desses descritores, estabeleci o intervalo temporal dos últimos cinco anos; a leitura fluente dos títulos e objetivos; a leitura integral dos trabalhos com maior similaridade, como demonstra a figura 10.

Figura 10 – Parâmetros para construção do panorama na ANPEd



Fonte: autoria própria (2023).

Iniciei o levantamento na ANPEd a partir das reuniões científicas nacionais, começando pela 39ª, realizada em Niterói, no Rio de Janeiro, em 2019, e, em seguida, pela 40ª, ocorrida em Belém do Pará, em 2021. A partir dessas incursões, ampliei a busca para as reuniões científicas regionais. Percorri a 14ª Reunião Regional da ANPEd Centro-Oeste, realizada na cidade de Cáceres, Mato Grosso, em 2018; a 2ª Reunião Regional Norte, em Rio Branco, no Acre, também em 2018; a 14ª Reunião Regional Sudeste, no Rio de Janeiro, em 2020; a 15ª Reunião Regional Centro-Oeste, em Uberlândia, Minas Gerais, em 2020; e a 13ª Reunião Regional Sul, em Blumenau, Santa Catarina, no ano de 2021.

Alguns encontros, no entanto, não puderam compor este levantamento. A 12ª Reunião Regional Sul (2018), a 24ª Reunião Regional Nordeste (2018) e a 3ª Reunião Norte (2021) ficaram de fora por conta da indisponibilidade de acesso aos respectivos sites. Da mesma

forma, a 13ª Reunião Regional Sudeste (2018) e a 25ª Reunião Nordeste (2020) não integraram este mapeamento, uma vez que, até o momento da pesquisa, não havia disponibilizado as publicações acadêmicas em seus portais.

Por ser um trabalho minucioso, manual, sem a utilização de *string*[15] de busca, construí tabelas por reunião, no editor de texto *Word*. Cataloguei as produções, quantifiquei-as por Grupos de Trabalho (GT) e marquei as palavras-chave identificadas em cada título, por cor. O verde para os descritores formação docente e formação de professores, amarelo para prática(s) pedagógica(s), prática(s) alfabetizadora(s) e de rosa as palavras sentido(s). Após a catalogação de todas as tabelas, encontrei 132 produções científicas na ANPEd. A tabela 1 exemplifica o resultado da pesquisa nessa base.

Tabela 1 – Produções científicas na ANPEd (2018-2022)

	39ª Nacional 2019/RJ	**40ª Nacional 2021/PA**	**14ª Regional 2018/MT**	**2ª Regional 2018/AC**	**14ª Regional 2020/RJ**	**15ª Regional 2020/MG**	**14ª Regional 2021/SC**	**Total**
GT08	12	16	12	06	05	18	05	74
GT10	07	20	07	02	07	06	05	54
GT13	01	02	00	00	01	00	00	04
Subtotal	20	38	19	08	13	24	10	**132**

Fonte: autoria própria (2023).

Das 132 produções que encontrei nas reuniões anuais e regionais, o Grupo de Trabalho Formação Docente (GT08) concentrou o maior número de trabalhos, seguido por 54 produções do Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita (GT10) e quatro no Grupo de Trabalho Ensino Fundamental (GT13). Entre os estudos selecionados, destaquei os títulos que continham a palavra-chave sentido(s) e, a partir deles, realizei uma leitura flutuante dos resumos com foco na compreensão dos objetivos que orientavam cada pesquisa. A partir dessa imersão, elenquei 12 trabalhos cujas discussões se vinculavam aos sentidos atribuídos a temáticas diversas, como os sentidos políticos, os cursos técnicos no ensino médio, a avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia, o ensino de história e a educação no campo. Dessa procura, concluí que essas produções mapeadas na ANPEd não mantiveram similaridade com os sentidos das práticas alfabetizadoras.

[15] Conjunto de termos e seus sinônimos relacionados ao tema de pesquisa conectadas por operadores lógicos AND e OR.

Segui desenvolvendo a pesquisa, dessa vez em uma base de dados internacional, a Scopus[16]. O primeiro passo foi realizar a tradução das palavras em português para o inglês. Depois, consegui construir a primeira *string* com os termos "formação docente", "sentidos" e "práticas alfabetizadoras". Realizado a busca em todos os campos, encontrei 124 documentos. No entanto, para não resultar em variações excessivas, refinei a pesquisa outra vez e utilizei chaves nos termos compostos. Nessa configuração, nenhuma produção foi encontrada. Sendo assim, alterei as composições das *strings* outras vezes e, por fim, alcancei um total de 26 produções científicas, conforme aparece na tabela 2:

Tabela 2 – Produções científicas na Scopus

Strings	**Produções Científicas**
"teacher training" AND "senses" AND "literacy practice"	124
{teacher training} AND "senses" AND {literacy practice}	-
"teacher training" AND "meanings" AND "literacy"	40
{teacher training} AND "senses" AND "literacy"	30
{teacher training} AND "senses" AND {pedagogical practive}	03
{teacher training} AND "senses"	31
{teacher trining} AND {literacy practice}	26

Fonte: elaborada pela autora a partir da Scopus (2023).

Após identificar as 26 produções na base Scopus, realizei a leitura atenta dos objetivos e dos resumos, cujas especificidades possibilitaram conhecer uma multiplicidade de cenários ligados à alfabetização — desde alfabetização midiática, digital, matemática e queer até abordagens teóricas e transculturais. Entre os trabalhos encontrados, aquele que apresentou maior proximidade com a proposta desta investigação foi o artigo de Souza e Borges (2021), intitulado "Mais regulação do professor e menos 'qualidade da educação': os deslizamentos de sentidos no campo da alfabetização". A produção desses autores visa discutir a relação entre a qualidade da educação e a formação de professores. No entanto, não apresenta aproximações objetivas com os sentidos das práticas alfabetizadoras.

Continuei a construção deste panorama investigativo pela BDTD, uma biblioteca digital que há 21 anos se consolida no exercício de disseminação e visibilidade de estudos científicos. A consulta, realizada em maio de 2023, abrangeu um universo de 799.714

[16] Scopus é uma das maiores bases de dados internacionais e interdisciplinares de resumos e citações de literatura revisada por pares, possui mais de 22.000 títulos de mais de 5.000 editores em todo o mundo, abrange as áreas de Ciência, Tecnologia, Medicina, Ciências Sociais e Artes e Humanidades.

documentos no âmbito de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Em razão dessa quantidade, entendi que seria relevante aprofundar o mapeamento sobre os sentidos das práticas alfabetizadoras nessa base. Além disso, a capacidade de agregar produções consolidadas contribuiria para o fortalecimento da originalidade e da qualidade científica desta investigação.

Desse modo, iniciei a pesquisa na BDTD a partir do indexador "todos os campos". Associada ao pensamento de Morosini, Santos e Bittencourt (2021), compreendi que, por esse caminho, são apresentados os trabalhos que contêm a palavra rastreada em qualquer campo, bem como aqueles que correspondem de forma literal aos termos pesquisados quando o rastreio é realizado com expressões entre aspas. Assim, iniciei a busca com os descritores "formação docente" e "sentidos" e obtive 858 dissertações e 428 teses, totalizando 1.286 trabalhos. Ao delimitar o intervalo aos últimos cinco anos, esse número foi reduzido para 458 produções acadêmicas, das quais 71% correspondiam a dissertações.

Considerei a pluralidade de sinônimos ou semelhanças com o termo "formação docente" e refiz o caminho por meio da busca avançada na base. Essa funcionalidade permitiu ampliar o alcance de outros trabalhos com significado equivalente ao da expressão procurada. Associei, então, os descritores "formação docente" e sentidos ao descritor "formação de professores" e sentido, no singular, em todos os campos. Esse novo arranjo conseguiu apontar 160 dissertações e 82 teses, atingiu a totalidade de 242 produções acadêmicas, nos últimos cinco anos.

Quando realizei a pesquisa pelos descritores "sentidos" e "práticas alfabetizadoras", encontrei 7 produções: 4 dissertações e 3 teses. No entanto, a leitura sinalizou que esses trabalhos estavam relacionados à alfabetização em perspectivas diferentes dos sentidos produzidos sobre as práticas das professoras. Sendo assim, decidi alterar essa contagem valendo-me da utilização de uma *string* com os termos centrais deste estudo: (sentido*) AND ("prática pedagógica" OR "prática docente") AND ("formação de professores" OR "formação docente") AND ("professor alfabetizador"). Com essa estratégia, identifiquei 33 dissertações e 8 teses.

Após inclusão do filtro dos últimos cinco anos, encontrei 7 dissertações e 1 tese, um total de oito produções científicas. O mapeamento desses trabalhos demonstrou o predomínio de dissertações em relação às teses. Esse resultado prevaleceu tanto nas buscas simples, sem aplicação de filtros, quanto nas buscas avançadas, com associação de termos semelhantes, ou ainda, quando aplicado o filtro de inclusão referente ao intervalo temporal dos últimos cinco anos. A pesquisa evidenciou, portanto, que os estudos relacionados a esta temática estão

concentrados no âmbito de mestrado. A tabela 3 apresenta esse total, conforme o período que estabeleci como parâmetro.

Tabela 3 - Dissertações e teses encontradas na BDTD por ano

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2018	2	
2019	1	1
2020	2	
2021	1	
2022	1	
Total:	7 dissertações	1 tese

Fonte: elaborada pela autora a partir da BDTD (2023).

Estabelecido a quantidade de trabalhos mapeados nessa base, passei a leitura atenta dos títulos, resumos e objetivos. Por essa análise foi possível encontrar a vinculação das respectivas produções aos programas de pós-graduação, como: Geografia, Educação, Arte e História; Políticas Públicas e Gestão Educacional. Do mesmo modo, percebi que esses estudos estão vinculados à linha de Formação de Professores, às Políticas Educacionais, Geografia: ensino e à Formação de Professores e Cultura Digital.

Os objetivos delineiam o foco do estudo e orientam seu desenvolvimento. Localizá-los, por fim, possibilitou compreender as relações estabelecidas com os sentidos das práticas alfabetizadoras. Assim, examinei os objetivos estruturantes de cada uma das pesquisas elencadas e, em seguida, realizei a leitura dos respectivos textos, com o propósito de identificar aproximações e distanciamentos em relação a este trabalho. No quadro 2, organizei esses objetivos conforme propostos nas oito produções acadêmicas identificadas.

Quadro 2 – Objetivos das produções científicas elencadas na BDTD (2018-2022)

ANO	OBJETIVOS	NÍVEL
2018	Analisar o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as implicações para o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores.	Dissertação
2018	Analisar as repercussões do movimento formativo do PNAIC na prática pedagógica em Educação Matemática, no contexto das políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores.	Dissertação

2019	Experimentar e analisar a potencialidade da Pedagogia de Projetos e o Pesquisar com na produção de geografia menores.	Dissertação
2019	Investigar como as práticas docentes cotidianos se constituem em sua capacidade inventiva de produzir sentidos na tensão entre o que aos professores é destinado e o que eles realizam em sua sala de aula.	Tese
2020	Identificar as contribuições do PNAIC/Matemática para a prática pedagógica das professoras que ensinam matemática no 3º ano do Ensino Fundamental de escolas da Rede Estadual de Uberaba/MG	Dissertação
2020	Compreender, a partir das narrativas, como as professoras alfabetizadoras (re)significam suas experiências no processo de constituição da profissionalidade docente.	Dissertação
2021	Analisar as políticas públicas implementadas pelo Governo Federal no campo da alfabetização, entre o período de 2012 a 2020.	Dissertação
2022	Compreender a organização curricular adotada para o desenvolvimento das práticas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental em um contexto de pandemia.	Dissertação

Fonte: elaborada pela autora a partir da BDTD (2023).

Por meio da leitura dos trabalhos apresentados no Quadro 2, percebi que três dessas produções estão relacionadas ao PNAIC — Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa — desenvolvido no país entre 2012 e 2017. Desses estudos, dois correspondem à formação continuada no ensino de Matemática. Uma das pesquisas enfatiza o conhecimento na área da pedagogia de projetos no ensino de Geografia durante o processo de alfabetização. Outro trabalho está vinculado às políticas públicas e o último à organização curricular das práticas de alfabetização desenvolvidas no contexto pandêmico.

As produções científicas analisadas estão associadas às práticas alfabetizadoras. No entanto, a tese centrada na investigação das práticas docentes cotidianas e na constituição da capacidade inventiva[17] de produzir sentidos, bem como a dissertação que busca compreender como as professoras alfabetizadoras (re)significam suas experiências no processo de constituição da profissão docente foram as que apresentaram maior proximidade com este fenômeno em estudo. Em razão disso, priorizei a análise desses dois trabalhos.

[17] No entendimento de Bortolazzo (2019), capacidade inventiva é a criação de algo novo, oposto à tradição e ao velho. Na visão de Kastrup (2004), a aprendizagem inventiva inclui a experiência de problematização, que se revela através de breakdowns, que constituem rupturas no fluxo cognitivo habitual. Problema e solução são duas faces do processo da aprendizagem inventiva.

Na tese de Bortolazzo (2019), reconheci a defesa da alfabetização como uma prática cultural, atravessada por representações que orientam as formas de relação com a sociedade e com os objetos culturais. Ao mesmo tempo, compreendi que as pessoas são mobilizadas por suas singularidades em um movimento permanente de produção de sentidos, marcados e situados na história. Percebi que a autora sustenta uma concepção de sujeitos(as) na perspectiva do humano, produzido no entrelace das relações sociais, constituído na existência e no mundo. Essa compreensão se distancia da objetividade dos estudos técnicos e atribui valor às práticas e aos saberes experienciais dos professores no campo da pesquisa científica.

O percurso heurístico da tese de Bortolazzo (2019) alinha-se à perspectiva existencial do ser. De modo semelhante, neste jardim investigativo, procuro compreender as professoras como pessoas, na interação entre as dimensões pessoal e profissional, indissociáveis e fundamentais ao desenvolvimento formativo. O fazer está imbricado no ser; não há separação entre ambos. Nessa direção, Souza (2006) defende a compreensão do processo formativo como um movimento implicado na formação experiencial, que foca o(a) sujeito(a) na globalidade da vida. Trata-se de uma visão interacional da existência e dos diversos modos de convivência, sob uma perspectiva educativa e formativa. Essa concepção dialoga com o significado atribuído por Bortolazzo (2019) em sua produção científica.

Outro ponto levantado que se articula com esta pesquisa, refere-se aos olhares avaliativos direcionados ao fazer pedagógico alfabetizador. Nessa mesma perspectiva, reconheço que os julgamentos sobre as práticas alfabetizadoras decorrem de investigações centradas nas ausências, desconsiderando as implicações e as pessoas que vivenciam a experiência. À luz de Macedo (2015), entendo que a experiência escapa à captura e à posse; o conhecimento é criado nos entremundos, nas entreideias, requer sujeitos(as) inteiros. Sendo assim, não pode ser avaliada, mas compreendida.

A complexidade humana está enredada por subjetivações e singularidades, das quais derivam incompletudes, paradoxos, contradições e imprevistos, escapa ao medir, ao dizer, porque está em constante devir. Falar sobre a experiência é próprio de quem está de fora, não sentiu, não vivenciou. Sendo assim, dispus-me a compreendê-la, implicada no entremeio, posto que é o encontro com o outro que torna possível o processo de compreensão formativa (Macedo, 2022).

Como professora, não me resumo à sala de aula. Sou produzida por uma pluralidade de fatores, seres, ambientes, objetos e experiências com os quais me relaciono e vivo ao longo da história. Ao reconhecer isso, sinto o quanto é injusto mensurar a atividade alfabetizadora a partir das falhas humanas, uma atitude que fragiliza e limita a compreensão do fazer docente,

reduz a complexidade da prática à lógica da insuficiência. As práticas nascem do que sou — e não apenas do que faço. Ao expressar o que sinto e penso, aprofundo a reflexão sobre minhas ações e, nesse movimento, revelo primeiro a mim e, depois, ao outro quem sou enquanto professora alfabetizadora.

Nesse sentido, volto o olhar para o existencial e não para o que falta às professoras. Investigo a partir de uma leitura positiva dessa realidade, atenta ao que as pessoas conseguem desenvolver, sobretudo ao que são, e não às suas falhas ou carências (Charlot, 2000). Ao tecer os fios por esses percursos, reduzo a distância entre universidade e escola. A separação entre esses dois espaços formativos resulta de percepções hierárquicas, de conduções técnicas e de olhares avaliativos lançados sobre a prática. Por isso, assumo esta pesquisa como um encontro com o outro: busco compreender as professoras no entrelaçamento das relações, na expansão e na construção coletiva do conhecimento, incluindo a comunhão entre universidade e escola.

Todavia, longe de esgotar os aspectos relevantes identificados na tese da pesquisadora Bortolazzo (2019), saliento que os sentidos que me propus a investigar estão vinculados ao processo formativo docente e não à alfabetização enquanto prática cultural, como propõe o trabalho da autora. Ainda que existam pontos de convergência entre os dois enfoques, os percursos investigativos são distintos: entrecruzam-se em determinados momentos, mas não se confundem nem determinam os objetivos centrais da minha pesquisa.

Em razão dessa análise, avancei para a leitura da dissertação de Silva (2020). Intitulada “Profissionalidade Docente: narrativa de um grupo de professoras alfabetizadoras da rede municipal de Várzea Grande – MT”. A pesquisa desenvolve-se em torno das formas pelas quais as professoras se expressam ao narrar suas trajetórias, o (re)significado das experiências vividas e a contribuição dos sentidos na constituição da profissionalidade docente. As reflexões apresentadas articulam-se aos conceitos de identidade e profissionalidade, ao contexto histórico brasileiro da alfabetização e à inserção das(os) professoras(es) na docência, considerando seus conhecimentos e aprendizagens.

Entre os achados entrelaçados à minha pesquisa, destaco a valorização das dimensões existenciais do trabalho docente. Além disso, a importância das singularidades e das narrativas na constituição da profissionalidade docente. O olhar se volta para os aspectos subjetivos, permite analisar o processo educativo sem reduzi-lo a um conjunto de habilidades e competências técnicas, perspectiva que, com frequência, separa ou exclui a dimensão humana do profissional.

A análise do trabalho de Silva (2020) mobilizou-me às reflexões de Nóvoa (2013) acerca do esvaziamento das dimensões existenciais das professoras. Desde as décadas de

1960, 1970 e 1980, a docência passou a ser reduzida a um conjunto de competências técnicas; sob a ilusão de ser substituída por sistemas e máquinas, acusadas de reproduzir desigualdades sociais e submetidas ao controle de práticas avaliativas institucionais. Nesse cenário, intensificou-se o processo de desprofissionalização e a crise de identidade imposta pelo distanciamento entre o eu pessoal e o eu profissional.

Associada a esse pensamento, compreendo que o processo identitário docente perpassa pelas três dimensões: "AAA", de "Adesão, Ação e Autoconsciência". Adesão a projetos, princípios e valores; Ação associada aos modos de ser de cada profissional; Autoconsciência, dimensão decisiva pautada no pensamento reflexivo sobre a ação. Desse modo, o processo identitário profissional está equacionado à luz da pessoa e requer tempo. Há sentimentos que atravessam a razão. Assim, a maneira de ensinar depende do que sou quando ensino, perpassa pelo pensar, qualidade inerente à condição humana e não aos sistemas ou às máquinas, como sugerem as ideologias de mercado que reduzem a docência a um conjunto de procedimentos técnicos.

Nesse sentido, visualizo a identidade profissional docente numa construção gradual: nas tomadas de decisões, no planejamento e desenvolvimento pedagógico, nos avanços e retrocessos, nas situações interacionais políticas, culturais e sociais, na experiência com o diverso. A construção identitária perpassa pelas escolhas de metodologias, opiniões, gostos e práticas, bem como pelos diferentes modos de alfabetizar de cada professora. Desse modo, inspiro-me em Habermas (1983) para reafirmar que a identidade do eu docente transita pelo estágio de representação e de consciência de si em quaisquer situações, mesmo as contraditórias, mantém a autenticidade diante das mudanças sociais.

Além desses aspectos, encontrei na dissertação de Silva (2020) a compreensão do potencial formativo da experiência. O desenvolvimento profissional e a formação ocorrem de forma processual, na articulação entre a formação inicial, a atuação profissional e a formação continuada docente. Paralelo a esse pensamento estão os percursos formativos envolvidos pela dimensão pessoal, os lugares e o contexto social onde as experiências acontecem. Esses trajetos suscitam reflexões e a construção de novos saberes sobre a prática docente.

Na definição de Larosa (2002), a experiência é o que nos passa, acontece, toca e ao passar transforma, forma. Josso (2002) compreende a experiência como fruto da vivência, pressupõe uma análise sobre a ação, novos conhecimentos, transformação. Macedo (2015) entende a formação experiencial como uma atividade contínua e intensa de compreensão de mundo. Dewey (1979) amplia essa percepção ao afirmar que a experiência é uma associação

entre o fazer, sentir ou sofrer as consequências, uma tentativa de experimentar o mundo, enquanto o sofrimento é um caminho para aprendizado.

No entremeio dessas compreensões, o ato reflexivo constitui um elemento comum nos conceitos dos autores mobilizados. Pensar transforma a experiência em formação. O ato reflexivo atravessa as barreiras estruturais das concepções formativas moldadas por uma racionalidade técnica e funcionalista, orientadas para formar o outro. A experiência formadora, ao contrário, comporta um projeto autorreflexivo: os conhecimentos constituídos na ação precisam, primeiro, ser nomeados pelos próprios sujeitos e sujeitas. Ao reconhecerem e significarem o que produzem, validam a experiência e, nesse movimento, formam-se.

Há algum tempo a reflexividade é discutida no campo filosófico, seja numa perspectiva estruturalista, fenomenológica ou positivista. Noto que essas discussões produzem inúmeros sentidos sobre o papel da docência. A proposta da ação-reflexão-ação de Paulo Freire, o movimento das competências de pensar e do professor reflexivo na década de 70 ou a práxis da formação da consciência crítica do marxismo humanista de 80 são algumas das concepções citadas por Libâneo (2012) sobre a reflexividade.

Embora existam graus de diferença entre essas abordagens, compreendo que todo ser humano é cultural e socialmente reflexivo. A distinção entre as formas de pensar e os conhecimentos produzidos à luz da reflexividade reside nas condições históricas, nas intenções das pessoas e na dimensão existencial da atividade que realizam. No trabalho, o humano se constitui e, ao agir, pensa sobre o que faz. Dessa maneira, associo-me ao pensamento de Guedin (2012) ao reconhecer que esse movimento dialógico e progressivo de autoconstrução, no qual as pessoas se fazem pensantes no trabalho, possibilita a constituição do ser.

O trabalho constitui experiência e a construção do ser configura-se como um processo formativo; desse movimento resulta a formação experiencial do profissional docente. Ainda assim, atividades construídas ao longo de uma história de vida, como a docência, são desvalorizadas nos espaços sociais. Desse modo, vislumbro a construção de percursos de valorização, a começar por uma formação implicada, estruturada nos modos de pensar, de ver e de ler o mundo. As narrativas potencializam essa possibilidade, pois o vivido convoca à reflexão e produz novos sentidos para as práticas e os saberes docentes.

Os trabalhos de Silva (2020) e Bortolazzo (2019) suscitaram reflexões relevantes para a compreensão de sentidos a partir das narrativas de vida das professoras. No entanto, nesta investigação, interessa-me a vivência implicada, pois é nos entremeios e entrelugares da relação que a experiência é sentida. Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa de Clandinin e

Connelly (2015), por sua natureza potencialmente relacional, favorece esse movimento, pois não analiso histórias como objetos apartados de quem as vive; reconto as narrativas das participantes e conto a minha própria história. Nesse entrecruzamento intersubjetivo, pesquisadora e participantes afetam-se mutuamente e produzem sentidos nos percursos da experiência investigativa.

Além disso, a relevância deste estudo reside na originalidade de uma escrita poética, tecida pela narrativa criativa e desenvolvida por meio da metáfora, percurso propício à compreensão da complexidade da experiência. Esse trajeto revela artisticamente os modos de sentir e viver das professoras, entrelaçados aos desafios do cotidiano escolar da alfabetização, potencializando a investigação, via subjetividade.

Entre as idas e vindas do vivido, as histórias são projetadas para além das salas de aula, na expectativa de serem ouvidas no âmbito das políticas públicas e pela sociedade, como um clamor por reconhecimento, valorização docente e melhoria da qualidade da educação no país. Desse modo, segui a defesa de um processo formativo interligado à experiência vivida e refletida. Para tanto, busquei apoio nos elementos constituintes dessas vivências — a continuidade (presente, passado e futuro), a interação (eu e o outro) e a situação (o lugar), a fim de situar as histórias da docência, produzir sentidos e compreendê-los.

Ao integrar essas dimensões, rompi com as formas convencionais de produzir saberes e optei por outros lugares, nos quais não há explicações prontas e acabadas, mas interpretações construídas à luz do contar, do recontar e do entrelaçamento de histórias. Em uma perspectiva relacional com as pessoas das experiências, os fios desta pesquisa conectaram-se às escolhas, às memórias, às palavras, aos gestos, às expressões e à organização dos pensamentos.

Ao longo dessas vivências, reconheci, no outro, fragmentos da minha própria história, questionei práticas e atravessei a complexidade dos processos formativos em busca dos sentidos da vida profissional docente. Como desdobramento desse encontro com o outro, apresento, na seção subsequente, as professoras participantes, os textos de campo, a análise narrativa e a ética relacional que sustentaram os percursos deste jardim investigativo — marcos que delinearam as travessias e a produção de sentidos das experiências.

"As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias" (Clandinin e Connelly, 2015, p. 27).



3 A CRISÁLIDA DAS NARRATIVAS: tempo de imersão no campo

Por muitas vezes me perdi na sinuosidade dos percursos. Leituras, conversas, opiniões, tantos olhares e percepções que me atravessaram. As tensões me levaram às paragens, às descobertas e às reflexões. Algumas delas ecoavam em minha mente: *"*Vai a campo e escuta as professoras, são elas que darão o tom do seu trabalho" (Souza, 2024). Assim, estar junto às participantes, conhecê-las, ouvi-las, contar e recontar, entrelaçar as nossas histórias foi como experienciar o tempo na crisálida, vivenciando um processo transformador, de reconstrução interna na expectativa do novo.

E, embora a docência faça parte da minha vida há 16 anos, foi difícil estar no campo de pesquisa. Realizar o estudo no meu próprio município de pertencimento não silenciou as expectativas, a ansiedade e as dúvidas que apareciam diante das paisagens anteriormente conhecidas. Atravessados pelo olhar investigativo, os territórios cotidianos de ser professora tornaram-se outros. Nas palavras de Clandinin e Connelly (2015), são os inícios, quando o motor ainda demora a pegar e parece que não pertenço àquele lugar, mas é necessário encontrá-lo, tornar-se parte, mesmo com o olhar inexperiente, esse é o caminho para compreender os mistérios.

A pesquisa qualitativa e narrativa permeou esse processo desafiador de construção, permitindo-me aprender, desconstruir perspectivas e concepções objetivas, limitadas e enraizadas no meu modo de pensar e fazer ciência. Nessas andanças, vivi as tensões dos acordos, da espera, da dependência e da compreensão do outro na produção dos relacionamentos. Para entrar e narrar a vida das pessoas, alterei destinos. No entanto, estar ao lado dessas pessoas, enquanto contavam suas histórias, foi fundamental para compreender os rumos desses trajetos, os meus saberes e não saberes e, sobretudo, a pesquisadora narrativa que continuo, dia após dia, tornando-me.

Investigar a experiência com o outro, ouvir o que e de qual maneira as professoras escolheram narrar os nossos enredos foi um encontro — com elas, comigo, com diferentes mundos. De fato, aprendi mais sobre pesquisa narrativa ao desenvolvê-la. Sendo assim, apresento nesta seção: as borboletas que ilustram o recontar dessas histórias; os tipos de textos de campo produzidos no voo por essas paisagens; bem como as formas como os textos de pesquisa e a ética relacional atravessam e deram sentido a esses trajetos narrativos.

3.1 Borboletas – professoras alfabetizadoras

As borboletas

Brancas
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que transformação[18]*!*

Vinicius de Moraes

Estudar com as pessoas foi o que me mobilizou a pesquisar narrativamente. Nunca me agradou a postura de pesquisadores que vinham à sala de aula para avaliar o meu ensinar. De perspectiva semelhante, o modo como as professoras alfabetizadoras têm sido responsabilizadas pelas dificuldades ou pela não aprendizagem das crianças também me inquieta. Essa culpabilização parece-me silenciar trajetórias, apagar contextos. Almejei, portanto, compreender os diferentes jeitos de alfabetizar, entender como esses processos se formam, moldam e transformam as práticas. Há tantas maneiras, invenções, métodos, olhares, tudo é tão diverso, quanto às borboletas e suas milhares de espécies.

O poema de Vinícius de Moraes (1970) traduz de modo sensível essa diversidade da experiência humana. Em versos simples, cheios de lirismo, musicalidade e filosofia, o poeta descreve as múltiplas cores e comportamentos das borboletas, celebra a leveza natural do

[18] Substitui a palavra original “escuridão” por “transformação”. Essa alteração foi realizada para evitar possíveis interpretações associadas a preconceitos ou conotações raciais que o termo “escuridão” poderia evocar no contexto da pesquisa. A palavra “transformação” foi escolhida por preservar o sentido simbólico de mudança, alinhando-se melhor a esta proposta interpretativa. Essa adaptação visa respeitar a integridade do poema, ao mesmo tempo em que promove uma leitura inclusiva e condizente com este estudo.

mundo contraposta às complexidades do convívio humano. Por diversas vezes, utilizei essa obra com as crianças na escola. Durante as CIP, retomei esse clássico atemporal com as professoras, uma referência para pensar a docência e os diferentes jeitos de ser alfabetizadora. Foi assim que, movidas pelos versos do poema, as participantes escolheram seus nomes e se transformaram, simbolicamente, nas borboletas de suas trajetórias na pesquisa.

Era um começo de tarde quando adentrei a escola na expectativa dos primeiros contatos no campo. Ju foi a primeira professora participante que eu conheci. Comunicativa, acolheu-me com alegria, logo me convidou a conhecer sua turma e as atividades desenvolvidas, a escrita e o processo de alfabetização nas páginas dos cadernos das crianças que ela lecionava. A menina que se tornou professora aos 17 anos chegou cedo ao primeiro encontro coletivo das CIP, usava um vestido azul. A cor marcante de sua roupa foi a mesma que ela escolheu para representá-la ao longo desta pesquisa. Foi assim que nasceu o pseudônimo Ju, a borboleta Azul, para o recontar de suas trajetórias formativas. A figura 11 ilustra a construção de sua linha do tempo.

Figura 11 – Linha do tempo de Ju, borboleta Azul



Fonte: autora, a partir dos escritos, desenhos e colagens de Ju, borboleta Azul (2024).

> Essa aqui é a minha linha do tempo, da borboleta azul. Eu relato um pouco da minha infância, que tinha a tabuada dos anos 80 e eu adorava. A minha professora também, entre o ano de 79 e 80, que eram as minhas tias, [...] elas



tinham uma escolinha, [...] eram Tia Elza e Tia Josefina. Então, eu adorava, já era a minha inspiração. Tinha também aquela foto marcante da escola, que representava a bandeira do Brasil, a época em que a gente, a cada ano, passava de uma série a outra tinha esse registro. A lancheira também, que até o cheiro era especial do suco de uva com o biscoito Maria, quando não, com uma goiabada no meio, uma delícia. Depois veio a época também na escola que tinha os desfiles de 07 de setembro, que contagiava. A gente passava o mês todinho ensaiando, marchando na cidade, para no dia ser bem especial. A sala de aula que também era mágico, né? [...] aprendia, ganhava o caderninho, o lápis e a borracha. E a colônia de férias, então. Na minha época de infância tinha uma professora bem antiga, que [...] fazia colônia de férias numa escola pública e reunia crianças de diversas escolas, fazia inscrição e a gente participava. Então, essa foto relata a colônia de férias. Depois vem um marco muito triste, já na fase adulta, né? já como esposa, mulher, professora, adulta mesmo, que foi a pandemia, que chocou todo mundo [...]. Foi em 2020 aquele uso de máscara, daqueles acessórios que deixou a gente bem distante uma das outras, das crianças também, só através de uma tela. Aquilo foi triste. Eu acho que foi um marco que a gente não vai esquecer nunca. As lembranças boas das férias que eu ia no ônibus da Fátima, e esse ônibus marca muito, muito mesmo os anos 70, 80, até quem viajou acho que nos anos 90, por aí. E a era de hoje que ainda está sendo um desafio, que é a digital, que a cada dia a gente ver coisas novas. Eu acho que a gente está sempre disposto a aprender, né? Porque são inovações que vêm assim de supetão e a gente tem que aprender e estar pronto sempre (Ju, borboleta Azul, 2024).

As figuras[19] coladas no papel são representações de como, aos poucos, a borboleta Azul foi se tornando uma professora. Ela é natural do município de Simão Dias, Sergipe, mulher de meia idade e filha de uma família com mais dois irmãos. Ingressou na escola aos cinco anos em uma instituição pertencente às suas tias, suas primeiras referências no ensino. Aprendeu a ler e a escrever no primeiro ano do ensino fundamental e deu continuidade aos estudos em outra paisagem escolar. Ali, viveu a adolescência, cresceu, desenvolveu-se e concluiu o Magistério — curso, na época, voltado à formação de professoras para os anos iniciais da educação básica. Entrelaçada às memórias dos seus percursos, Ju, a borboleta Azul (2024), prosseguiu contando sua história:



Comecei a trabalhar com 17 anos, assim que eu saí do pedagógico em Simão Dias, cursei lá na Escola Milton Dortas. [...] Eu sempre ouvi a minha avó dizer que emprego de pobre era ser professora. Eu até pensei em ser outra coisa, como todo mundo sonha, né? mas eu sei que na infância eu sempre quis ser professora, porque brincava já com as minhas bonecas [...], cuidava

[19] Os desenhos das professoras apresentados nesta subseção foram gerados por inteligência artificial (https://chatgpt.com/), a partir da inserção de algumas fotografias originais. Esta imagem, por exemplo, foi produzida com base no seguinte prompt da autora "A partir da foto inserida no ficheiro, produza uma imagem em formato de desenho da professora construindo a sua linha do tempo. Reproduza-a o mais fiel possível à fotografia original." A inserção da borboleta foi realizada posteriormente no Canva (https://www.canva.com/design).

> da casinha, conforme eu via minha mãe [...]. Eu percebia também que eu tinha o meu lado desorganizado. Não trazia as coisas de forma tão sistematizada não, mas terminava tudo. E aí, eu fui aprendendo, quando passei a trabalhar em uma escola tradicional, a organização, porque como a pessoa era sistemática, procurava que os profissionais também fossem à forma como ela esperava que todos tivessem que ser, ou seja, eu fui moldada.

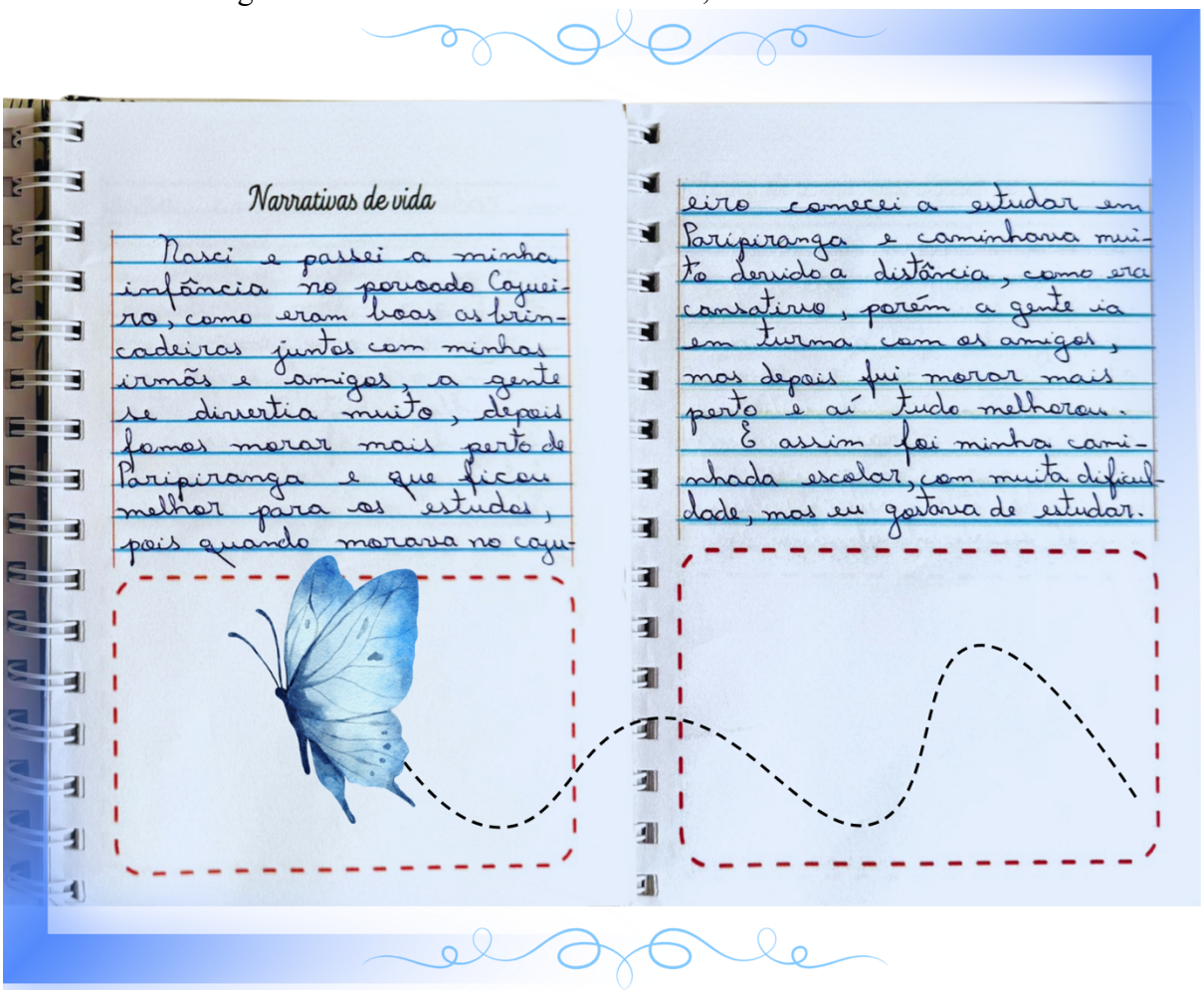
As primeiras experiências docentes foram vivenciadas em uma escola particular localizada em sua cidade natal. Ela permaneceu nessa instituição por 14 anos, atuou em diferentes turmas e, desde então, identificou-se com o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi um período marcado por aprendizagens, muitas vezes impulsionadas pelo rigor das exigências. Anos dedicados ao ensino de crianças, um tempo de amadurecimento profissional, como ela mesmo conta: "[...] Entrei cega e saí praticamente aprendendo muito de lá".

Ju, a Borboleta Azul, rememorou um dos desafios de sua trajetória docente, vivenciado nesse mesmo espaço formativo e que a feriu emocionalmente. Foi o episódio de sua demissão, ocorrido logo após o nascimento de seu primeiro filho. Ao vê-la recordar, senti a tristeza na expressão de suas palavras: "[...] foi uma vida ali e, de repente, nada." Assim, compreendi que essa paisagem escolar foi, ao mesmo tempo, um campo fértil de crescimento profissional e um cenário de feridas que atravessaram seus 27 anos de carreira.

Anos mais tarde, graduou-se em Pedagogia, em seguida experienciou a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no curso de Magistério. Coordenou um programa de assistência social por seis anos e ingressou na rede pública de ensino do município de Paripiranga em 2014. Transitou entre escolas rurais e urbanas, com foco nos processos alfabetizadores dos anos iniciais. Exerce a docência na rede estadual de ensino do estado de Sergipe, integra uma carga horária semanal de 40 horas.

As brincadeiras de casinha e de escola vivenciadas na infância, somadas às experiências ao longo de tantos trajetos formativos, foram se desenhando ao longo dos percursos. Essa produção de si, uma relação constante com o outro e o mundo, teceram os fios de uma trajetória que, entrelaçados, compuseram a trama da vida docente, possibilitaram a constituição do ser professora no campo da alfabetização. Como a mesma afirma: "[...] eu acho que nasce na gente, um pouco também". A singularidade de sua história enreda-se à de outras mulheres professoras, como a que reconto a seguir na apresentação da figura 12.

Figura 12 – Narrativas de vida de Jane, a borboleta Azul-Céu



Fonte: autora a partir dos escritos de Jane, a borboleta Azul-Céu (2024).

Nessas páginas estão os escritos de Jane, mais uma professora que conheci. Ela ficou pensativa diante do convite para participar deste estudo. Com semblante sereno, olhava ao longe e no silêncio parecia relutar em aceitar; de fato, deixou em suspenso sua primeira participação nas CIP coletivas, que coincidiriam com a data do seu aniversário. A aceitação veio em um segundo encontro, durante as CIP individuais, ocasião em que fui agraciada com uma longa e tocante narrativa sobre sua trajetória de ser professora. Nestas itinerâncias, inspirou-se no vínculo materno e escolheu o pseudônimo Jane, borboleta Azul-Céu, cor preferida de seu filho.

A borboleta Azul-Céu tem 53 anos, dos quais 34 foram dedicados à docência, percursos marcados pelas vivências na educação. Nascida em uma comunidade rural do município, iniciou sua vida escolar cursando a antiga primeira série — correspondente ao primeiro ano do ensino fundamental, anos iniciais. Naquele tempo, os desafios iam além das limitações da infraestrutura educacional: a distância até a sede do município exigia que,

mesmo muito pequena, ela se deslocasse a pé todos os dias para frequentar uma das escolas localizadas na comunidade urbana, onde pode dar continuidade aos seus estudos. Foi como Jane, a borboleta Azul-Céu (2024), contou:



> Eu comecei na zona rural lá naquele colégio ali de Manuel Joaquim. Eu acho que hoje nem funciona mais. Eu estudei lá. Estudei meu 1º ano [...], depois vim para o Paulo Abreu, que foi o 1º ano B, [...] antigamente era o 1º ano A e o 1º ano B. Aí, vinha a pé, pequenininha, era uma dificuldade nessa época. [...] Depois, no 2º ano, eu já morava [...] perto da cidade, era na mata, mas era mais perto. [...] Foi melhor. Daí, depois, quando eu passei a morar na cidade, eu já era formada. Tenho 53 anos. 34 anos que ensino. Sou professora porque eu tinha muita vontade de ser e também antigamente só existia mais isso, né? Gosto muito de ensinar, principalmente crianças, porque já passei também por adultos e percebi que é bem mais complicado, adultos não, [...] adolescentes. Na realidade, eu comecei com adultos aqui mesmo na Irmã Cesira, supletivo, e eles eram todos mais velhos do que eu e foi [...] uma das melhores turmas – [...] porque eles não faziam bagunças, vinham para estudar mesmo e foi uma turma maravilhosa. [...] Depois, peguei os menores, foi muito bom também. Depois, passei de 5º a 8º ano, foi o ano mais difícil, principalmente porque eu ensinava matemática e alguns queriam e outros não. Era uma turma muito complicada. Depois, eu voltei para os menores. E, assim, a turma que eu mais gosto de ensinar é o 2º ano.

Jane, a borboleta Azul-Céu, seguiu nas andanças estudantis até a conclusão do curso de magistério, quando passou a residir na cidade. As primeiras experiências na docência ocorreram em 1991, por meio da EJA, antiga modalidade conhecida como supletivo. Após sete anos no exercício informal da profissão, foi aprovada no primeiro concurso municipal. A partir de então iniciou os trajetos por diferentes comunidades rurais, onde estavam situadas as paisagens escolares. Em meio a condições precárias, enfrentava a poeira das longas viagens em transportes do tipo "pau de arara[20]", conduzidos por motoristas despreparados. Em outra situação, não havia transporte diário, dormia na própria escola, retornava para casa somente aos fins de semana. Apesar dessas adversidades, as tensões eram suavizadas pelo acolhimento caloroso das comunidades e pelo sonho de aprender que movia os alunos e alunas daquelas localidades simples. É assim que Jane, a borboleta Azul-Céu (2024), conta sua história.

> Foi assim difícil os transportes, as distâncias, muita poeira de alguns lugares e também foi muito difícil quando eu ensinei na Feirinha, porque nessa época o carro levava na segunda e a gente tinha que dormir lá na escola e só retornava na sexta no ônibus da feira. Eu acho que foi na época de Seu *M*...

[20] "Pau de arara" é a designação popular para caminhões adaptados com bancos de madeira e cobertura de lona, utilizados para o transporte de pessoas, especialmente em áreas rurais do Brasil. Apesar de proibido pela legislação de trânsito desde 2014, esse tipo de transporte ainda é utilizado em algumas regiões devido à escassez de alternativas.

> [*indescritível*]. Eu e outra menina, que até trabalha aqui hoje na escola, a gente dormia lá na escola em uma salinha. Eles deram cama, fogãozinho, a gente levava comida. Esse tempo foi difícil, porque passava a semana lá. E a gente tinha medo, porque dormia no colégio, né? e não era muito seguro assim e todo o povo sabia [...]. Era difícil. Ia na segunda e vinha na sexta, e ainda tinha que levar comida [...].



> Eu fui trabalhar lá na Quixaba. Eu acho [...] que foi 4º ano. Era no meio da mata. Eu acho mais fácil de lidar, do que os da cidade. Passei alguns tempos assim pelas matas, trabalhei na Ferinha, trabalhei na Quixaba muitos anos, trabalhei, eu acho, na Lagoa da Vaca, depois no Maritá, Lagoa da Vaca, Lagoa da Seca. [...] eu chegava lá quase na hora de voltar. Tomava muita poeira, mas também quase não dava aula porque era só eu e a merendeira, aí a gente já chegava e logo, logo vinha embora, porque o carro já chegava lá tarde, depois vinha buscar a gente mais cedo, porque iria passar em outros lugares. Agora, quando chegava lá era bom, porque os meninos da mata eram muito bons [...] eu passei 4 anos na Quixaba, mas eu gostava. Só não gostava da viagem, mas quando chegava lá era bom demais. O pessoal era bom. O acolhimento

Tempos após suas itinerâncias pelo meio rural, ela conseguiu ser alocada em escolas localizadas na comunidade urbana, permanece até hoje na unidade de ensino de sua escolha. Nessa instituição, atuou como professora conduzindo os alunos e alunas do 1º até o 5º ano do ensino fundamental. Em outros momentos, lecionou por áreas do conhecimento, mas demonstrou preferência pela alfabetização, de modo particular, nos 1º e 2º anos iniciais. Para ela, "[...] os pequenininhos ainda se entusiasmam mais. Hoje, os maiores não querem, não" (Borboleta Azul-Céu, 2024).

Nessa mesma instituição escolar, encontrei mais duas professoras participantes. A que descrevo agora já me era conhecida de outras paisagens: cursamos juntas algumas disciplinas na graduação em Pedagogia e, posteriormente, foi a professora da turma em que desenvolvi meu estágio docente nesse mesmo curso. Nascida em um povoado do município, assistiu à sua primeira aula aos cinco anos de idade, na sala de estar de uma casa onde a escola era improvisada. As trajetórias nascidas nesse singelo ambiente floresceram. Com o passar do tempo, tornou-se alfabetizadora: Fabi, a borboleta Rosa destas histórias.

O seu jeito quieto e sereno é o mesmo. Entre um contar e outro foi revelando os seus trajetos formativos. Semelhante à borboleta Azul-Céu, percorreu estradas sinuosas para conseguir estudar, vestígios de um tempo difícil em que o acesso à escola era um percurso em construção. Fabi, a borboleta Rosa, relembrou os desafios enfrentados durante a faculdade, uma etapa exigente e de renúncias. Diante das adversidades, seguiu adiante, nutriu o desejo de aprender, sonhado desde os tempos das primeiras letras. O registro desses enredos está em um memorial preservado na sua caixa de memórias, representado na figura 13.

Figura 13 – Caixa de memória de Fabi, a borboleta Rosa



Fonte: autora a partir dos escritos de Fabi, borboleta Rosa (2024).

Fabi não guardou muitos objetos em sua caixa, apenas o próprio caderno e um memorial dos tempos da graduação em Pedagogia. Perguntei-me, por que ela não havia reservado outros materiais. Não teria artefatos representativos de suas trajetórias? Depois, ao folhear as páginas daquele arquivo de lembranças, compreendi o quanto ele era importante para ela. Tratava-se de um trabalho para uma disciplina acadêmica, registrava uma nota, os parabéns de uma de suas professoras e uma história de superação que, de tão valiosa, parecia preencher todos os espaços de seu baú de memórias. Foi desse modo que Fabi, a borboleta Rosa (2024), escolheu contar sua história:



> Em casa eu pensei: para que Márcia quer esse negócio? Que coisa! [risos]. E às vezes, eu esqueço da época da minha infância. Uma época, R... pediu um memorial e eu lembrei de algumas coisas da minha infância. Foi até interessante. Sempre residir aqui mesmo, no povoado Boa Vista, onde nasci, em 1980. Antes não tinha maternidade. Minha mãe nos dizia que nasciam em casa mesmo, em parto normal. A pessoa ia e fazia o parto. Aqui a pessoa que fazia o parto era uma mulher que a gente chamava de mãe, a finada mãe Nira [...]

> A gente não entrava na escola com 4 anos, né? eu acredito que foi com 7 [...]. A escola era na esquina de casa mesmo. Era com a professora J..., a irmã de G...; depois J..., que era a cunhada dela; [...] isso aí foi nos anos iniciais. Depois, estudei no João Trindade, onde fiz até a 8ª série. Depois fiz magistério no Roberto Santos. Conclui o magistério em 2000. Cursei Pedagogia na Ages, 2012. Passei no concurso em 2009. Comecei a trabalhar na creche em 2000. Assim que eu terminei o magistério, comecei a trabalhar no contrato. Fiz Pedagogia. Depois fiz Psicopedagogia Institucional.

A menina que na infância brincava de escolinha foi resiliente no sonho de ter uma profissão. Já na adolescência, percorreu longos percursos montada em uma burra, animal originário do cruzamento entre cavalo e jumento, carinhosamente chamada de "Garota", seu único meio de transporte para se deslocar do povoado até a escola de magistério do antigo 2º grau, localizada na cidade. Após concluir o curso, foi contratada pela prefeitura para lecionar em uma creche. Posteriormente, graduou-se em Pedagogia e, de forma concomitante, foi aprovada em concurso público, integrando a rede municipal de ensino. Sua afinidade com educação de crianças conduziu-a ao trabalho como alfabetizadora desde 2011, prática que mantém até os dias atuais. Fabi, a borboleta Rosa (2024), seguiu narrando os seus percursos:



> Os pais tinham gosto mesmo. Tinham prazer. Até hoje, né? Os meus têm ainda hoje. Eu acho que por serem analfabetos [...]. Minha mãe ainda sabe ler, meu pai não, é analfabeto mesmo e meu irmão não conseguiu, não quis e eu não, eu tentei. Sofri. E o tempo assim que vim para o Roberto Santos não tinha muitos vizinhos, não tinha pessoas para vir comigo, aí eu comecei a vir de burro. Numa burra montada, entendeu? Aí deixava lá amarrada lá na pista e concluí, minha filha. Depois que compramos moto e hoje estou aí, entendeu? Graças a Deus. Todos os dias agradecer e agradecer por ser concursada, porque não é fácil não. Hoje a gente vê as colegas da gente que estão começando a fazer esses trabalhos de cuidadora e hoje elas estão tristes, não estão felizes [...]. A gente está feliz com as férias e elas não.

Foi na mesma paisagem escolar da borboleta Rosa que encontrei mais uma professora participante e outros contares de vida. Quando a convidei para a pesquisa, percebi, entre seus silêncios, um semblante de dúvida e insegurança — expressões que superadas ao longo das primeiras CIP. Aos 53 anos, é a filha mais velha entre quatro irmãos. Espontânea, estava ofegante, segurava uma sacola escolar no colo e, assim, compartilhou uma trajetória marcada por difíceis andanças na trajetória da docência. Para este estudo, escolheu o pseudônimo Jô, borboleta Preta — uma simbologia da força e da resiliência com que enfrentou as tensões vividas em seus processos formativos. A figura 14 ilustra suas trajetórias.

Figura 14 – Linha do tempo de Jô, a borboleta Preta



Fonte: autora a partir dos escritos da borboleta Preta (2024).

Jô, a borboleta Preta, apresentou sua linha do tempo por meio de fotografias, ilustrações representativas da cronologia dos eventos da vida. A entonação de sua voz parecia refletir as dores vivenciadas ao longo da trajetória. No entanto, seu jeito espontâneo impediu que a tristeza prevalecesse, entrelaçou as memórias aos risos. Suavizou a narrativa ao compartilhar sua recente conquista: a conclusão do curso de Pedagogia, uma vitória alcançada com o apoio de Jane, a borboleta Azul-Céu. Hoje, colega de profissão e incentivadora nessa jornada. É o que conta Jô, a borboleta Preta (2024):



> Eu fiz simplesinha. Linha do tempo. Quando primeiro nasci, né? [risos]. Primeiramente nasci bonitinha com o rostinho que não tem nada a ver com o de hoje. Depois, eu cresci e estudei. Depois que eu estudei, fiz um concurso, passei e comecei a trabalhar. Depois de muitos anos, consegui fazer a Pedagogia, [...] me formei. [...] umas colegas me chamaram eu disse não, não vou fazer não. Não vou ser capaz. Aí, muitas: “não, você faz”. Fiz até com a minha amiga Jane, a borboleta Azul-Céu. Era uma levando a outra. Ninguém queria. Mas hoje a gente tem uma formação. Hoje eu agradeço. Aí, depois, sempre trabalhei com turmas bem grandes, bem enormes. Aqui foi no Cajueiro, onde tem um loirinho aqui que é padre agora. Aí eu digo que aquele padre já passou por minhas mãos.

Os desafios começaram muito cedo: aos nove anos ela já se dedicava aos trabalhos domésticos e ao cuidado dos irmãos mais novos. Enfrentou tormentas e longas caminhadas até alcançar sua primeira paisagem escolar em uma daquelas casas adaptadas para o ensino, localizada em uma comunidade rural do município. A falta de recursos financeiros da época impediu que sua mãe comprasse a farda escolar recomendada pela professora da antiga 4ª série, motivo que levou à sua reprovação. Essa experiência, marcada por dor e injustiça, parece permanecer viva em sua memória como uma cicatriz sensível à tristeza.

Enquanto residia na casa de seu tio, já na cidade, continuou os estudos correspondentes aos anos finais do ensino fundamental. Em um único ano vivenciou marcantes transformações: concluiu o curso de magistério, casou-se, engravidou e assumiu seu primeiro contrato na docência. Curiosamente, em meio a esse turbilhão de acontecimentos, realizou a prova do concurso público nos momentos antecedentes ao nascimento de seu primeiro filho, na maternidade. Aprovada, segue na profissão há trinta anos. Assim, Jô, a borboleta Preta (2024), seguiu rememorando seus percursos:

> [...] Aí, quando eu saí dela também tive um desgosto. Eu fui fazer a 4ª série lá porque onde eu estava não fazia, aí a gente não tinha tanta facilidade como tem hoje, de cartão, de dividi ou você comprava e pagava ou você não tinha isso. [...] Eu lembro que ela fez eu repetir um ano, [...] foi no 4º ano, porque mãe me botou e não teve condições de comprar a farda. [...] Eu estudei o ano todinho, não fui a das melhores, mas eu também não era a das piores. Eu sempre passava. Na segunda unidade, eu já estava passada. [...] ela ficava: "E compre a farda"; aí mãe dizia que estava sem condições, porque tinha 2 irmãos pequenos e eu e mais um novinho que estava doente. [...] mãe não [...] comprou a farda e ela me reprovou por causa da farda. Ela fez um jeito lá e me reprovou, porque eu tinha as minhas notas e eu sabia, porque eu somava, eu sabia que eu passava. [...] pense que tristeza. Eu guardei essa mágoa. Hoje é só uma lembrança. Perdoei. Deus tome de conta dela do outro lado do mundo, mas me atrapalhou [...].
>
> Eu fiz o concurso parida na maternidade em Simão Dias. [...] o que aconteceu, como lá era Sergipe, a ambulância daqui foi me buscar lá, porque me ligaram, enquanto eu estava parida, era para ser cesáreo, mas me bagunçaram, então, foram me buscar de ambulância, eu fiz a prova e depois me trouxeram de novo para o hospital [risos], porque eu ainda estava internada. Mas fiz e passei, graças a Deus.



Semelhante às demais borboletas, Jô voou por muitas paisagens. As mudanças eram constantes — de um dia para o outro era direcionada para diferentes escolas rurais. Recorda-se das andanças matinais para alcançar o transporte escolar: percorria longas distâncias a pé, mas nenhuma superava a angústia de deixar sua filha ainda bebê em casa. Em outro momento desafiador, após ser demitida por razões políticas, precisou trabalhar como diarista em

ambientes domésticos. Diante da necessidade de prover o sustento da família, enfrentou esse período com coragem, até ser readmitida seis meses depois por meio de uma decisão judicial.



> Eu fui no meio. Fui uma semana dizendo que eu não saía, porque o advogado disse que se saíssemos perderíamos o direito. A mulher lá me enjoando, me xingando e eu dentro da sala: “A sala é minha, me dê os seus materiais”. Eu disse: “os materiais são meus; do mesmo jeito que eu trouxe, você procure; eu não vou dar o que é meu a você e da sala eu não saio”. Fiz o que o advogado disse. Ia no carro, as pessoas xingando, brigando, dizendo que não era para eu ir mais. Da minha casa, eu ia pegar o carro no Zé do Brejo, hoje que chama e eu tinha que estar lá 5:30 da manhã. Eu deixava a menina na rede e corria para pegar e era longe. Se a gente chegasse 2 min depois, já perdia o carro, mas eu ainda trabalhei um mês assim. Aí, sei que fiquei demitida. Então, eu vim e fiz faxina na cidade. Essas mãos abriam porque eram dondoquinhas, mãe sempre me ajeitou, não trabalhava muito, eu tomava conta dos irmãos, mas tudo em casa ali, né? não fazia muita coisa. Então, vim fazer as coisas. Chega saia sangue das mãos.

Depois de enfrentar andanças difíceis, passou a lecionar em uma escola localizada na sede do município, onde permanece há 14 anos. Nessa paisagem educativa, nutre profunda admiração pela gestora e fundadora da instituição. Em sua trajetória anterior, lecionou em diferentes contextos escolares, turmas numerosas ou multisseriadas, com foco na alfabetização. Na instituição, manteve-se na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como alfabetizadora. Recentemente, concluiu a graduação em Pedagogia e uma especialização, sendo, então, surpreendida pela alegria de uma conquista que, embora não sonhada, foi plenamente realizada.

Após a conversa com Jô, a borboleta Preta, segui para encontrar mais uma participante. Ela é a única professora pedagoga efetiva lotada nessa outra paisagem escolar. Metaforicamente, escolheu ser Cy, a borboleta Branca nestes percursos. Natural do município de Paripiranga, foi criada por sua avó desde os quatro anos de idade, logo após o falecimento de sua mãe. Vivenciou a infância em uma comunidade rural, onde cursou os primeiros anos escolares em turmas multisseriadas. Anos depois, mudou-se para a cidade onde concluiu o ensino fundamental e o antigo curso de magistério. Posteriormente, graduou-se em Pedagogia e Geografia, além de obter duas especializações: Psicopedagogia e Geografia Histórica, como registrou em seu caderno de memórias, ilustrado na figura 15.

Figura 15 – Narrativas de vida de Cy, borboleta Branca



Fonte: autora a partir dos escritos e colagem de figuras de Cy, a borboleta Branca (2024).

As narrativas de vida não se distanciaram dos voos traçados pelas demais borboletas deste estudo. Os primeiros impulsos de Cy foram turbulentos, exigiram resistência do corpo e da alma. Ela atravessou tempestades em busca dos estudos, um esforço físico marcado pelas longas distâncias e pelas limitações financeiras que tornavam difícil sua permanência na escola. Foi também um voo de superação interior: órfã de mãe desde pequena, aprendeu cedo a voar com as próprias asas, sustentada pela coragem de quem transforma perdas em força e sonhos em direção. Foi o que contou Cy, a borboleta Branca (2024):



Bom, minha infância nunca foi muito fácil. Perdi minha mãe quando tinha 4 anos. Fui criada por minha avó, com toda dificuldade do mundo, porque era na roça [...] nessa época quase ninguém tinha estudo de nada, [...] ela era analfabeta, mas ela queria o melhor para a gente. Então, quando existiu uma turma, que era multisseriada, [...] do pré até a quarta série. Como a professora era muito boa, [...] fiz o fundamental 1 todo nessa escola. [...] depois tive que fazer o fundamental 2, mas [...] tinha que vir para a cidade. Vínhamos a pé. [...] fiz o fundamental 2 e o magistério na CEMEP, na

> época. Assim, [...] era muito difícil porque era muito pobre. [...] não tinha merenda. Passava uma fome, porque [...] tínhamos que sair cedo, 11 horas e as aulas começavam 13:00 e terminavam 17:30. [...] quando a gente ia chegar em casa já era 19:00. Não tinha merenda e [...] não tinha dinheiro para comprar [...]. Assim, não era passar fome porque não tinha o que comer, era passar fome porque não tinha o que lanchar. [...] eu evitava de ir à cantina da escola, porque não tinha dinheiro para comprar.

A paisagem escolar onde aprendeu a ser professora, durante o curso de magistério, foi a mesma na qual vivenciou suas primeiras experiências docentes como contratada, lecionando para turmas do ensino médio. Após ser aprovada em concurso público, passou a atuar em uma escola localizada no povoado mais distante do município, onde permaneceu por oito anos. No segundo concurso, foi novamente aprovada e transferiu-se para a cidade, assumiu turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, na mesma instituição de ensino. Continua exercendo a docência nos anos finais em outra paisagem escolar, além de atuar na alfabetização de turmas do 2º ano há algum tempo. Cy, a borboleta Branca (2024), seguiu contando:

> Na verdade, quando eu terminei o 1º grau, [...] terminei a 8ª série, eu achei que o casamento era o diploma, [...] achei de casar e parei de estudar, fui morar longe, [...] em Pernambuco. [...] voltei uns 3 anos depois, logo, voltei a estudar, fiz o magistério, conclui. Terminei em um ano e no outro comecei a trabalhar na própria escola que me formei, que era a CEMED, comecei a trabalhar lá em 2000. Eu me formei em 1999 e comecei a trabalhar em 2000. [...] foi assim que comecei a trabalhar, trabalhei lá de 2000 a 2003. [...] em 2004 fui para um contrato no Avelino, passei o final de 2004 lá, senão me engano, cheguei [...] em setembro para substituir uma professora em Educação Física. Antes eu já tinha trabalhado com Educação Física. [...] depois eu vim para o Medici, passei 2 anos no Medici, contrato também. [...] depois eu fui para o Maritá. Abracei a oportunidade, porque na verdade me chamaram para fazer a formação do pessoal da dengue, só que precisava também de gente para Matemática e inglês, mas eram duas disciplinas que não domino. Eu estava precisando, mas não me arrisquei a pegar. [...] foi quando [...] a secretária de educação [...] me chamou e disse que tinha o Maritá, [...] e que eu tinha que passar o dia todo lá. Eu nem deixei ela terminar, disse: quero. Porque para mim seria mais fácil pegar o Maritá, mesmo que fosse o dia todo, do que pegar Matemática e inglês, disciplinas que eu não dominava nada. [...] fui para o Maritá, o primeiro ano para mim, digamos, que foi complicado, porque me colocaram em uma pré-escola e eu não tinha prática, porque na época eu já tinha começado no fundamental 1, fundamental 2 e ensino médio, aí fui para lá, [...] a minha primeira turma foi uma creche. Para mim eu acho que foi um dos piores anos da minha vida, foi sofrido, porque eu não tinha prática, não tinha experiência e estava acostumada com os grandes, mas [...] deu tudo certo, graças a Deus e depois eu fui para o ensino médio. Lá no Maritá tinha o ensino médio e passei a maior parte lá. Então, no período da manhã, ficava com uma turma dos pequenos, geralmente, de pré até a 4ª série, e à tarde com o ensino médio. [...] resolvi fazer pedagogia, na época trabalhava no Maritá e fazia em Simão



> Dias, porque veio uma faculdade e a gente fazia no final de semana. [...] passava a semana inteira no Maritá e o final de semana em Simão Dias.

E foi assim que as trajetórias formativas de Cy, a borboleta Branca, se uniram aos contares de Ju, a borboleta Azul; de Jane, a azul-Céu; de Fabi, a Rosa; e de Jô, a Preta, para juntas, cada uma em sua singularidade, voarem por estas linhas, tecendo os percursos que as conduziram à docência. Unida a elas, eu também sou o campo e, portanto, mesmo já partilhado meus enredos iniciais nessa viagem, considero necessário apresentar-me como pesquisadora-participante. Afinal, além de ouvir, também conto e reconto as histórias do vivido. Apresento outros episódios que, de forma contínua, me constituem como professora alfabetizadora.

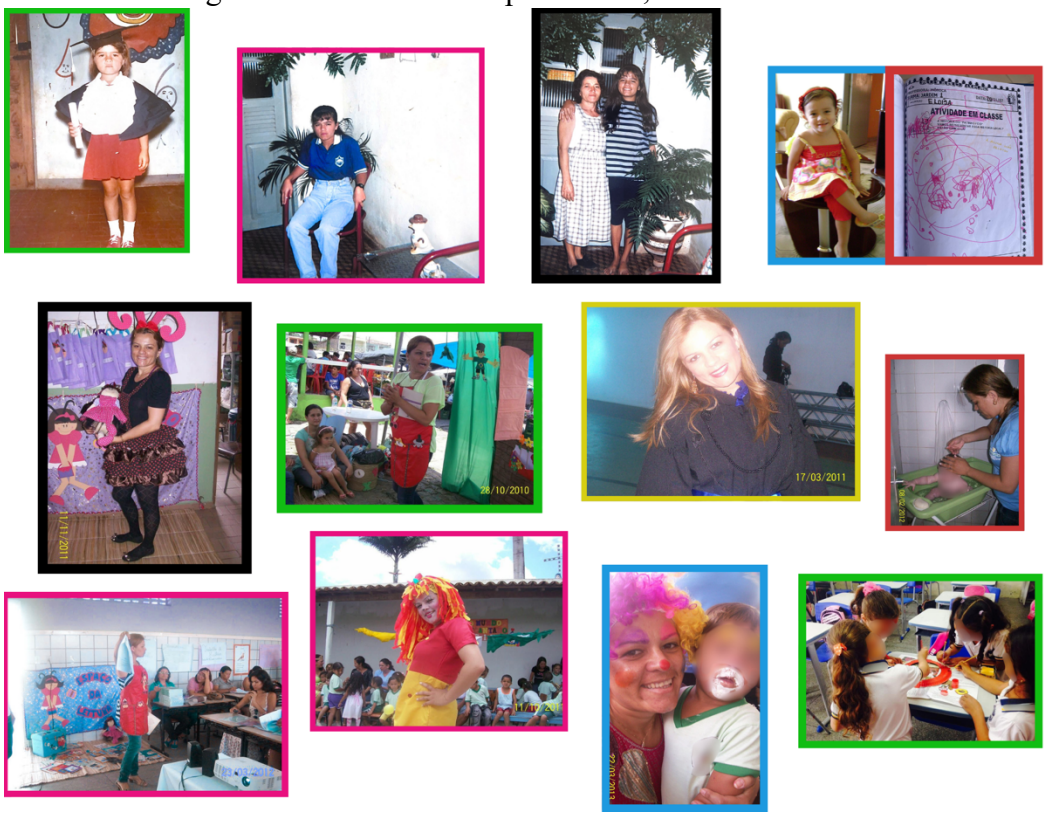
Diante dos pseudônimos escolhidos pelas participantes, pus-me a refletir: Que borboleta eu seria? Talvez nenhuma. Sou, talvez, uma lagarta que se nutre na esperança do devir. Ou, quem sabe, uma borboleta feita de muitos matizes, renascida nas cores Azul, Azul-Céu, Rosa, Branca, Preta e tantas outras. Não sou melhor do que nenhuma; assim, igual a elas, trago comigo a minha história, talvez não marcada pela dor, mas sentida na perseverança, na coragem, na reinvenção e no desejo de aprender. Também, ao escutar suas histórias, sinto florescer os traços de cada uma, mulheres diversas e singulares, que me atravessam e me mobilizam na tarefa de educar, de ser uma professora. Sou encantada pelo colorido da alfabetização, expresso na pintura das crianças, nos materiais que carregam e nas paredes das salas de aula; as cores me alegram, parecem revelar a vivacidade do cotidiano escolar. Assim, sou Ceci, a borboleta Matiz, entrelaçada aos outros tons. E guardo o desejo de ser, ao menos um pouco de cada professora e de cada criança com quem já vivenciei tantas experiências.

Agora, diante dessas histórias, peguei-me a imaginar os meus próprios percursos. Senti-me próxima das professoras participantes porque, assim como elas, experimentei o medo, a timidez, o nervosismo e, ao mesmo tempo, a emoção de rememorar alguns pedaços de vida que me fizeram ser, continuadamente, uma professora. Foram percursos, em alguns momentos desviados, em outros, desenhados, ambos conduzidos à docência.

Na viagem com as demais borboletas, pousei nesse lugar, onde construí e apresentei a minha linha do tempo. Ao ouvi-las contar seus capítulos, imaginei os sentimentos que as atravessavam, pois, ao revisitar os meus, remexi por dentro, trouxe à tona o sentir dessas vivências. À semelhança das professoras participantes, fui marcada pelos enredos da vida, aqueles que desviam os rumos dos trajetos e ensinam a seguir adiante. Narrei histórias de

desilusão com o magistério, das paisagens percorridas e das pessoas encontradas em outras estradas.

Figura 16 – Linha do tempo de Ceci, a borboleta Matiz



Fonte: autora, fotos do arquivo pessoal da borboleta Ceci, a borboleta Matiz (2024).

No mural de fotografia faltaram muitas histórias. Algumas não registradas no papel, outras apagadas na memória. Sou filha de um poeta, repentista, cantador de viola pelas estradas da vida. Minha mãe foi uma guerreira, também de pouco estudo. Meu pai se enchia de orgulho ao anunciar nas ondas do rádio: “Tenho uma filha formada”. Embora a timidez me deixasse desconfortável, aquelas palavras soavam como um abraço não dado, um afago silencioso. Talvez ecoado na minha consciência, despertando-me o amor pelos estudos e o desejo de seguir adiante. Desse modo, Ceci, a borboleta Matiz (2024), conta alguns capítulos dessa história:



[...] fui para o Roberto Santos. E lá fiquei até o ensino médio, era o antigo segundo grau, tenho uma foto aqui, era do estágio. O estágio nessa época era bem complicado, pois a gente fazia quinze dias em cada turma e eu tão empolgada em ser professora, mas enfrentei uma realidade bem difícil. Na época eu fiz o estágio no Paulo Abreu. Primeiro, nos quinze dias que eu passei na educação infantil, levei uma criança ao banheiro e o menino ficou

> preso no banheiro, subiu no vaso e se segurou na janela, mas a janela veio e abriu a cabeça do menino. Lá se vem a [...] professora da turma com esse menino ensanguentado. Meu Deus!!!! Eu quase morro com isso. Eu enlouqueci, enlouqueci [...]. Ela levou para o hospital para pegar ponto e aquele negócio todo. Primeira semana [...]. Depois, tinha um menino que era terrível, [...] era de uma família bem complicada daqui de Paripiranga, difícil mesmo, [...] era o terror da escola. Todo mundo tinha medo dele, porque batia todo mundo, puxava faca, naquela época [...]. Eu sei que eu saia todos os dias do Paulo Abreu pedindo a Deus. Era assim: menos um dia, menos um dia, menos um dia. [...] quando terminou o estágio eu disse: não quero ser professora; Deus me livre, não quero mais ser professora, de jeito nenhum, por causa dos traumas. Fiquei com medo.

Quando eu concluí o magistério, não consegui prosseguir nos estudos. Desacreditada da docência, sonhava em cursar uma universidade. A imaturidade, aliada à falta de condições financeiras, impediu-me de alçar voos altos — pois eu desejava uma profissão. Por isso, aventurei-me no vestibular para jornalismo. Tinha consciência de que não seria aprovada, mas tentei e, até hoje, guardo vivas as lembranças do dia do resultado. Estávamos ouvindo a listagem em ordem alfabética, bem próximas ao rádio. Não sei ao certo se aquele momento ficou na memória pela alegria da aprovação de uma amiga ou pelo choro compulsivo da minha mãe. Só mais tarde compreendi o real motivo de suas lágrimas: assim como eu, ela também sonhava os meus sonhos. Então, andei por outros trajetos: um curso de informática, um primeiro ano científico, um trabalho na limpeza, uma seleção para o concurso público...



> [...] fui trabalhar na Secretaria de Saúde. [...] o meu sonho na verdade era que quando eu terminasse o ensino médio, o 2º grau, [...] ir para Aracaju, porque eu gostava de estudar e eu queria, mas não tinha condições. Eu acho que isso gerou um trauma em mim, porque eu via minhas amigas irem e eu ficar, porque eu não tinha condições de ir, minha família não tinha condição de manter e era para rico, porque ainda hoje é difícil; [...] imagine naquele tempo? Era pra rico mesmo. Eu não pude e aqui não tinha nada, nada, nada. Estávamos na época que estava surgindo os computadores, a internet, [...] a única coisa que eu achei para fazer foi um cursinho de informática em Simão Dias. [...] fiz esse cursinho de informática [...], fiquei por ali. Como passei no concurso e fui chamada para trabalhar, mas estudo mesmo não tive, assim, como uma pós-graduação, a graduação, aliás, na época não tinha. E aí, depois disso, foi uma série de coisas, uma turbulência em minha vida, porque eu também considero processos formativos porque fizeram parte da minha história.

Não lembro de ver meus pais me incentivarem nos estudos, nem cobrarem tarefas escolares, mesmo assim, enviaram-me à escola. Lembro-me de uma casa simples, limpa, de uma família de gestos contidos, onde o afeto não se dizia em palavras, mas se revelava na preocupação e na garantia do sustento. Perdi minha mãe cedo e até hoje não consigo explicar

quem eu era naquela página triste da história. Estava sozinha e não me permiti relembrar essa passagem do vivido. Escolhi apagar essas linhas, rasgar a página, desejei viver outras coisas, menos o luto.



Foi no ano mesmo desse concurso. Foi a maior dor da minha vida, mas foi a maior escola também. Eu digo sempre assim: é impressionante como um sofrimento tão grande, que eu nunca queria passar, pois quem quer perder uma mãe? Mas que me fez ser gente. Eu vou dizer assim porque eu precisei me virar na vida sozinha praticamente. Minha família desmoronou, [...] eu tinha uma família e quando minha mãe morreu, meu pai também saiu de casa para construir outra família e eu fiquei com meu irmão. E foi muita, muita coisa difícil que aconteceu. Foram muitos anos de sofrimento. Foi uma experiência que me formou muito foi isso, porque eu tive que aprender [...] ou aprendia ou aprendia. Não tinha essa outra chance.

Minha mãe trabalhava nos serviços gerais de uma instituição pública do município. Com o seu falecimento, fui convidada a ocupar o seu lugar. Limpava o ambiente e servia café às pessoas. Lembro-me das vezes em que me escondia para não ser vista pelas colegas estudantes do ensino médio que por ali passavam. Hoje, tenho orgulho de ter exercido uma função que antes foi desempenhada por minha mãe, uma tarefa que, por muito tempo, ajudou a sustentar minha trajetória escolar e de vida. O tempo passou, fui aprovada no primeiro concurso público na área da saúde. A graduação veio anos depois; eu já era casada e mãe de duas meninas. Consegui uma bolsa de 50%, pagava R$ 100,00 e fui estudar Pedagogia.



[...] passei nesse segundo concurso e fiquei trabalhando, porque eu já tinha o da Secretaria da Saúde, esse pela tarde e na Creche Maria Amélia pela manhã. Por coincidência, a minha primeira escola foi também o meu primeiro lugar que eu fui professora, a Creche Maria Amélia. [...] eu continuei trabalhando nos dois. Depois, em 2009 foi o primeiro, 2011 o segundo, outro concurso para professor. Vou fazer também. [...] eu já tinha pegado gosto aqui na faculdade. Já tinha esquecido os traumas de lá do Magistério. [...] foi quando eu disse: Vou ser professora mesmo; eu quero ser.

Quando a vida me mobilizou de volta à docência, fui me encontrando nas práticas de ensino voltadas para as crianças. Um dos primeiros fios tecidos nesse novo percurso esteve ligado à experiência materna. Minha filha mais nova apresentou um atraso no desenvolvimento da fala e a literatura infantil foi essencial na superação desse desafio. Ao seu lado, entre contos e desencantos, descobri o prazer das histórias. No intuito de ajudá-la, mergulhei nos fundamentos teóricos e pedagógicos sobre as concepções, processos de ensino

e aprendizagem durante a infância. Esses conhecimentos, somados à vivência materna, aproximaram-me, passo a passo, da alfabetização.



> E aí, eu fazendo o curso de Pedagogia, minha filha já estava com 2 anos de idade, a mais nova, ela não falava. Não falava nada, nada, absolutamente nada. Vários médicos, especialistas, tudo que você poder imaginar, de simpatia, de pinto piar na boca [risos], de jenipapo na boca. No que você pensar, de especialista, neuro, fono, para descobrir se ela era surda, se ela era autista, de tudo eu tentei, com o coração na mão, mas tentei. [...] quando eu fui para a neurologista, ela me disse assim: "mãe, você vai colocar a sua filha na escola". [...] eu a coloquei com 2 aninhos [...] e quando eu vinha para as reuniões, eu saia de todas chorando, porque as mães diziam: "ah, porque o meu filho contou a história e não sei o que e não sei o que..." e a minha nada, né? aí eu saia chorando, com a maior tristeza do mundo. As atividades dela vinham assim: "aluna não relatou; aluna não relatou". Só vinha assim. Então, [...] essa foi uma experiência formativa muito grande na minha vida pessoal e profissional, porque ao mesmo tempo que vinham essas atividades, eu comecei a me apaixonar por essas tarefas que vinham aqui do Colégio A..., que eu observava que eles traziam uma história no primeiro dia de aula e essa história se estendia nas atividades da semana toda. A história passeava pela Matemática, passeava pelas Ciências, pela Língua Portuguesa, por Arte, por tudo, né? [...] eu queria saber como é que faziam isso. Então, eu fui estudando.

Depois que conquistei a aprovação no meu primeiro concurso público como professora, tive a oportunidade de escolher as crianças como meus primeiros alunos e alunas. Há 16 anos atuando na educação infantil, teci minhas práticas pedagógicas com os fios do universo encantado das histórias, povoado por heróis e bruxas, florestas mágicas, castelos, objetos fantásticos e animais falantes. Nos últimos 12 anos, também nos anos iniciais do ensino fundamental, cultivo esse encantamento no processo de alfabetização. Busco aproximar a aprendizagem das letras, dos símbolos, dos números e da compreensão do mundo ao imaginário lúdico e sensível da infância.

Além dessas marcas, trago comigo diversas vivências, das alegrias refletidas nos olhares agradecidos às tristezas sedimentadas nas incompreensões, incoerências, indiferenças e insensibilidades diante dos sofrimentos do corpo e da alma do outro. Apesar dos desencontros e do cansaço que tantas vezes atravessaram o percurso, nada me impediu de seguir adiante e realizar minhas práticas. Práticas alfabetizadoras incompletas, algumas significativas, outras irrisórias aos olhos de quem não as viveu. No entanto, todas elas são cheias do meu jeito, da minha entrega, da minha forma singular de ser uma professora.

Essas são, contudo, algumas das histórias que me constituem e me colocaram no entremeio destas itinerâncias. No entrelace dos enredos tecidos nas adversidades do tempo,

das paisagens e das relações, voltei o olhar para o ato de semear o ensino no terreno fértil da infância, uma escolha que, embora singular em cada trajetória, revelou-se comum às professoras, tornando-as participantes, coautoras nestes percursos narrativos das experiências.

3.2 Registros tecidos por histórias – textos de campo

A experiência corresponde a uma vivência refletida, estruturada num processo de subjetivação, dos quais resultam a produção de sentidos e aprendizagens singulares. As narrativas evocam o conhecimento, uma construção movimentada pelas idas e vindas do pensar sobre a vida. É um contar para si da própria história. Assim, acessar áreas tão complexas quanto à experiência humana, compreendê-la, sugere a escolha de textos de campo enredados em percepções sensíveis, com fins à compreensão intersubjetiva das práticas.

No entanto, quando eu iniciei o percurso por essas trilhas, permeadas por encruzilhadas, lugares fora da rota, subidas e descidas, senti-me perdida diante da incompreensão sobre o que seriam textos de campo, textos provisórios e textos de pesquisa. Outra vez, retida nas concepções primeiras, pensei os conceitos como respostas aos meus porquês. Questionei-me sobre como, onde e quando os produzir. Adiante, no entremeio, encontrei seus espaços nas narrativas de vidas historiadas. Elas são os textos em movimento: tempos de produção, escrita e reescrita e, por fim, produção dos sentidos das experiências.

Antes de tecer os fios sobre as escolhas dos registros de campo, foi necessário entender os afastamentos e as proximidades entre mim e a experiência. Para tanto, potencializei um dos fundamentos essenciais do estudo narrativo: a compreensão de que, além das professoras participantes, eu também sou o campo de pesquisa. Desse modo, pesquisei com as professoras, aproximei-me de suas histórias e das minhas, vivenciei as presenças e as distâncias de uma relação construída com o outro e tornei-me parte dessas paisagens.

Respeitar o lugar, os momentos e a disponibilidade do outro; encontrar o limiar entre o envolvimento que me fez ser o campo e o espaçamento necessário para estudá-lo; “apaixonar-me” pelas participantes sem perder de vista os objetivos da pesquisa foram alguns dos desafios narrativos enfrentados, próprios da ontologia relacional. Ciente de que a produção dos textos de campo envolve tensões, resistências e intimidades, e de que as relações pulsam o tempo todo, exigindo negociações contínuas para serem construídas, permiti-me “escorregar para dentro e para fora da experiência” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 122). Essa foi uma das tarefas mais delicadas dessa travessia: firmar acordos e criar espaços para as relações.

Entendi que os textos são intersubjetivos, criados e não dados, são registros das interpretações experienciadas no campo. São as histórias das pessoas reconstruídas por outras em determinado tempo e lugar. Composições interpretativas singulares, ausentes de correções e verdades, peculiares a quem ouve, conta ou reconta. Como Peña-Silva (2024), compreendi os textos de campo pautados nas relações que os constituem, nas histórias que eu ouço e não somente nas que me são contadas.

O posicionamento dessas produções no espaço tridimensional assume relevância. Nessa perspectiva, considerei os aspectos pessoais e sociais, bem como os tempos e lugares em que as experiências aconteceram. Essa compreensão delineou a escolha dos tipos de registros utilizados no estudo e, consequentemente, influenciou os textos de pesquisa que deles provieram. Desse modo, atenta às três dimensões espaciais, produzi os textos de campo entrelaçados nas conversas interativo-provocativas (CIP), nas caixas e nos cadernos de memórias.

3.2.1 Conversas interativo-provocativas

As conversas estão no cotidiano das pessoas e fazem parte do processo relacional de entendimento narrativo da experiência. Diferente da formalidade contida nas entrevistas, as conversas são flexíveis, priorizam a descontração e a simplicidade de um momento marcado pelo diálogo com um grupo de pessoas ou entre pares. Os fios são tecidos por temas correspondentes ao estudo, uma sondagem desenvolvida de modo livre, em que a fala, a escuta, as opiniões, as pausas e os sentimentos representam a narrativa experienciada.

Segundo Clandinin e Connelly (2015), as conversas constituem um processo de sondagem desenvolvido em um contexto de confiança e solidariedade, estabelecido entre a escuta e o narrar das vivências do outro. Durante a travessia por esses trajetos narrativos, compreendi que não utilizaria instrumentos de coleta de dados, mas percursos que me mobilizariam à composição dos textos de campo. Esses registros tornaram possível o contar e o recontar das histórias das professoras entrelaçadas às minhas, em uma perspectiva relacional da experiência.

Inspirada por essa concepção e pela valorização da autonomia no pensamento narrativo, optei por construir os textos de campo no formato de Conversas Interativo-Provocativas (CIP), proposto por Nunes (2010, 2011, 2020). As CIP têm sua origem nos princípios da abordagem qualitativa de Rey (2005), cujas concepções possibilitam desvelar a relação de sentidos enredadas nas experiências, expressas nas narrativas formativas. As

conversas priorizam a exploração das expressões singulares e subjetivas. As habilidades interpretativas, desenvolvidas no entremeio das histórias e com as professoras participantes, possibilitam a produção de sentidos sobre o fenômeno estudado. A figura 17 constitui uma demonstração dessas relações.

Figura 17 – Conversa interativo-provocativa



Fonte: autoria própria (2025).

O primeiro princípio fundamentado em Rey (2005) pauta o conhecimento como uma produção construtiva-interpretativa e não um compilado de fatos determinados por observações empíricas imediatas. A interpretação relaciona-se à necessidade de produzir sentidos às vidas historiadas, elaborada de forma processual e em sintonia com os indicadores da pesquisa. No que se refere à característica construtiva, alinha-se à capacidade crítica, reflexiva e reconstrutiva, favorável à produção de sentidos.

O segundo princípio relaciona-se à natureza interativa da produção de conhecimento. A interação constitui os estudos dos fenômenos humanos, sendo, portanto, imprescindível ao desenvolvimento desse tipo de pesquisa. Esses movimentos interativos são intermediados pela comunicação informal, adaptável aos improvisos e aos momentos de informalidade, condições essenciais para a produção significativa dos textos de campo.

A significação da singularidade como nível legítimo de produção de conhecimento corporifica o último princípio norteador das CIP. A ideia não é buscar generalizações, mas atentar-se aos sentidos presentes nas expressões individuais das participantes. Por essa razão, as informações produzidas não necessitam ser replicadas por outros para serem consideradas de relevância científica, pois sua legitimidade reside na expressão singular de cada professora e na realidade distinta na história da formação subjetiva.

Foi o entrelace desses movimentos norteadores que ofereceu a Nunes (2020) o apoio teórico-metodológico necessário para a criação das CIP. O respeito e a importância atribuídos à singularidade demarcam a riqueza da pesquisa qualitativa, pois possibilitam perceber, sentir, conceber e compreender o fenômeno pesquisado de forma única. Além disso, denominou-as CIP por reconhecer além da interação as semelhanças e a naturalidade de quaisquer conversas cotidianas, independentemente de sua vinculação a uma pesquisa.

Outra característica relevante das CIP é a possibilidade de fomentar o livre contar das histórias por meio de temas. O uso de elementos disparadores do diálogo é essencial para deslocar o foco das perguntas previamente elaboradas e abrir espaço às narrativas das participantes. Afinal, a produção dos sentidos pode se perder nos espaços da memória, assim como a natureza engajada das narrativas pode se distanciar do estudo no decorrer das conversas. Por isso, organizei as CIP em torno de temas relacionados às práticas alfabetizadoras, uma maneira de favorecer a fluidez dos sentidos, sem pressionar as participantes.

Além da organização dos temas, as CIP preservam os princípios éticos na condução do diálogo. Por isso, informei antecipadamente às professoras quais seriam as temáticas envolvidas, deixando-as cientes da conjuntura envolvida nessa produção, incluí os momentos destinados aos registros fotográficos, gravações em vídeos ou áudios. Esses cuidados foram essenciais para criar um ambiente de interação em que a capacidade provocativa possibilitasse a produção dos textos de campo e sentidos das experiências narradas, sem comprometer o espaço relacional da pesquisa.

Os fios das conversas foram tecidos por percursos favoráveis à abertura e à igualdade, características sugestivas que tornaram as expressões dialogadas significativas e formativas. Essas interações constituíram uma sondagem experiencial, movimentando as professoras em direção a um “lugar seguro”, amparado pela confiança recíproca nessa travessia entre mundos. Diante das relações construídas, atentei-me para que a curiosidade não limitasse as histórias narradas pelas professoras nem comprometesse a escuta sensível, impossibilitando acessar os sentidos e os movimentos produzidos.

As CIP possibilitaram a mistura entre o eu e o outro, o diálogo face a face fortalecido por memórias, subjetivações e sentidos. A interação potencializada pelo ato de contar, escutar e sentir aproximou-me das professoras de maneira descontraída e envolvente. Fortalecida nessa qualidade relacional embricada no vivido, evidencio a importância deste tipo de texto de campo, sem o qual o recontar dessas histórias de experiências não seria possível.

Os encontros foram organizados de modo dinâmico, em consonância com o universo educativo e com as práticas de alfabetização. Nesse percurso, as experiências foram atravessadas pela linguagem artística, para Dewey (2010), uma fonte de enriquecimento e de produção de sentidos para a vida. Em razão disso, os movimentos das CIP foram enredados em literatura infantil, em músicas, em poesias e em pintura em tela, transformando os encontros em espaços sensíveis de criação, interpretação e memórias.

Solicitei à Secretaria de Educação do município a disponibilidade de dois encontros coletivos para a realização das CIP e sugeri datas correspondentes às Atividades Complementares (AC) da rede de ensino, de modo a não comprometer os dias letivos nas escolas. Requeri outros momentos para a realização das CIP individuais. Além disso, propus datas posteriores ao período das avaliações dos alunos e das alunas, momentos em que as professoras permaneciam nas escolas para o cumprimento de procedimentos burocráticos e das demandas de encerramento do ano letivo.

Além da preocupação em não interferir no desenvolvimento das aulas, utilizei a estratégia de realizar os encontros em momentos nos quais as professoras estariam necessariamente presentes na instituição de ensino. Essa opção baseou-se na percepção de que as atribuições desgastantes, intensificadas no início ou no final do ano letivo, poderiam dificultar o aceite e a disponibilidade das alfabetizadoras para participarem das CIP nos poucos horários que lhes restavam fora do ambiente escolar.

O primeiro encontro coletivo foi desenvolvido em novembro de 2024, data correspondente à realização da AC do município. Conforme planejado, entremeei as CIP à dinamicidade, articulando-as à acolhida, às apresentações das participantes, às músicas, à literatura infantil, à poesia e às reflexões. Essas escolhas foram necessárias para fomentar a construção dos laços relacionais da pesquisa, transitar com as pessoas da experiência. Desse modo, as atividades, além de atuarem como temas provocativos, aguçaram a relação com as narrativas de vida e estreitaram os laços coconstrutivos[21] tecidos nesses percursos.

[21] Na Pesquisa Narrativa, a coconstrução é compreendida como um movimento relacional e colaborativo, no qual pesquisadora e participantes produzem sentidos conjuntamente, a partir das histórias vividas e narradas.

Iniciei a produção com a construção dos primeiros artefatos a serem utilizados nos registros dos textos de campo. Elaborei o design a ser estampado nas caixas, nos cadernos de memória, nos folders e demais materiais utilizados durante os encontros. A imagem de uma mulher percorrendo trajetos em direção a uma escadaria simboliza as narrativas de si das professoras. Imersas no cotidiano, elas pareciam distantes. No movimento das CIP, erguem-se, prosseguem e sobem degrau por degrau à procura das histórias que as constituem. A figura 18 ilustra esse encontro inicial no campo, bem como os elementos visuais contidos nos artefatos utilizados na pesquisa.

Figura 18 – 1º encontro das CIP



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Era uma manhã de sábado e eu estava ansiosa para fazer as coisas acontecerem, aproximar-me do campo e vivenciar os primeiros momentos da travessia. No entanto, deparei-me com a primeira barreira nos percursos dessas itinerâncias: somente uma professora alfabetizadora compareceu ao encontro. Ao rememorar esse instante, parece-me ainda sentir a

solidão daquela espera, atravessada pela ansiedade e pela esperança. Lembro-me de que, sentada em direção à porta, espiava ao longe o portão da escola, desejando avistar a chegada das demais professoras. O silêncio ecoava, exceto pelo canto dos pássaros.

Não pude me isentar da frustação daquele dia. No entanto, logo recordei o quanto as ocupações escolares me impediram de outras vivências numa manhã de sábado como aquela. Assim, pensei nas idas e vindas da pesquisa, nas rupturas e dos trajetos não lineares a percorrer. Foi um dia propício para entender que eu não estava sozinha neste trajeto, outras pessoas transitavam por ele e transformaram esse caminhar. Desse modo, a ausência das professoras permitiu-me produzir sentidos e modificar minha história de viagem (Oliveira, 2024).

Foi o que eu fiz, desenvolvi a proposta das CIP com a única professora presente. Ju, a borboleta Azul, entrou simpática e radiante; havia chegado direto de uma viagem para vivenciar aquele momento. A partir daí, as conversas preencheram a sala de histórias e revestiram os instantes de frustração na alegria do encontro. Aos poucos, trafeguei pelo mundo dela e ela pelo meu. No pensamento de Alves (2003), as histórias têm esse poder de transformar o cotidiano, convertem angústias em nomes, medos em canções, tornando-os mais mansos.

O primeiro fio das conversas foi entrelaçado à música “Por Enquanto”, de autoria de Renato Russo e interpretada por Cássia Eller. Com o intuito de rememorar as narrativas de vida, escolhi essa canção por retratar percepções sobre o tempo, as transformações e a transitoriedade das relações humanas, ao refletir sobre a fugacidade da existência e promover uma introspecção acerca dos ciclos da vida. A repetição do verso “Estamos indo de volta pra casa” pode ser compreendida como metáfora do retorno ao próprio ser, lugar de acolhimento e compreensão de si.

Atenta ao espaço tridimensional em que o estudo está situado, teci os próximos fios na perspectiva do deslocamento. Era essencial contar as primeiras histórias, mover-se pelas memórias de um tempo e de um lugar em direção ao presente situado em outro, ambos construídos pelo imaginário, numa projeção de identidade futura (Clandinin; Connelly, 2015). As narrativas iniciais de Ju, a borboleta Azul, possibilitaram perceber as experiências enredadas no tempo, nas relações e nas paisagens por onde passou; juntas, elas compuseram as histórias que a constituem.

Para criar passagens às memórias de Ju, a borboleta Azul, e convidá-la a revisitar o passado, recorri à literatura infantil “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” (1995), de Mem Fox, com ilustrações de Julie Vivas, publicada pela Brinque-Book. O livro traz à tona o tema

memória. É uma história de amizade, na qual o menino Guilherme assume a missão de auxiliar Dona Antônia em recuperar a memória. Antes de enveredar à procura das lembranças perdidas, Guilherme questionou aos amigos do asilo o que é a memória. Para a senhora Silvana que tocava piano, a memória era algo quente, para o senhor Valdemar que gostava de remar, a memória é algo que o faz chorar, e, para o senhor Possante que tinha voz de gigante, "[...] algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro" (Fox, 1995, p. 16).

O menino partiu em busca das lembranças perdidas e encontrou conchas, marionetes, uma bola de futebol, a medalha de seu avô e até um ovo fresquinho. Juntou tudo em uma cesta e entregou à Dona Antônia. O calor do ovo trouxe à sua mente o pequeno ovo azul que, certa vez, encontrara na casa de sua tia; a medalha despertou em Dona Antônia a tristeza de relembrar o irmão mais velho, que partira para a guerra e nunca retornara; já a bola de futebol trouxe as lembranças do dia em que conhecera Guilherme e dos segredos que ele lhe havia contado. Desse modo, "[...] a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada, por um menino que nem era tão velho assim" (Fox, 1995, p. 30)**.**

A literatura de Fox (1995) ocupou os espaços guardados na memória de Ju, a borboleta Azul, e aguçou suas narrativas de vida. Assim, suas trajetórias formativas substituíram o silêncio e o som ecoado pelo canto dos pássaros naquela manhã de sábado. Para Halbwachs (2009), as lembranças estão ali, fora das pessoas, esparsas nos lugares; recordá-las pressupõe um apanhado de forças, de modo que as circunstâncias e o outro as provoquem, fazendo-as lembrar. A literatura infantil foi o vigor que eu encontrei para, por meio das CIP, mobilizar o despertar dessas memórias.

A escolha da arte literária infantil para compor as conversas nasceu dos meus próprios processos formativos, desde a licenciatura em Pedagogia, quando me deixei tocar pelo encantamento desse universo imaginário. De lá para cá, a contação de histórias tornou-se presença constante em minha experiência docente, tecendo fios de conhecimento atravessados por sensibilidades, emoções e sentidos. Assim, pressupus que as aventuras vivenciadas internamente, nas trilhas de quem narra e de quem ouve, também poderiam ser percorridas pelas professoras participantes; por isso, integrei essa arte para as CIP.

Para Coelho (2000), a literatura é arte intrinsicamente humana e criativa, uma representação do mundo e da vida pela palavra. Um dos importantes fundamentos da literatura reside na possibilidade de influenciar tanto o intelecto quanto o espírito, a mente onde são definidas as ações ou as vontades, e a alma, abrigo dos sentimentos, desejos e emoções. Assim como a vida humana, a literatura é complexa e misteriosa, suscita o

enriquecimento e uma transformação da experiência de modo a se destacar de qualquer outra atividade.

A essência da literatura infantil é similar àquela destinado aos adultos, as definições que a tornam únicas são definidas pela natureza de seus leitores, sejam adultos ou crianças. Abramovich (1997) pontua as histórias como meio oportuno para aguçar o imaginário na busca por ideias, descobertas e soluções às perguntas internas, tal qual fazem os personagens. Sendo assim, utilizei a literatura infantil para que Ju, a borboleta Azul, pudesse vivenciar aquele espaço de formação, experenciando, sentindo e rememorando sua trajetória formativa com os olhos do imaginário, enxergando sua história de outro tempo e lugar.

Associada à arte literária, entrelacei a música "Borboleta" da banda Flor de Sal, a poesia "Borboletas" de Vinícius de Moraes e as atividades relacionadas ao caderno e às caixas de memórias. Para registrar esses encontros, recorri a fotografias, gravações em áudio e vídeo, previamente consentidas pelas professoras e aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Esses registros, articulados às anotações e às observações realizadas, integraram a produção dos textos de campo, "[...] cheios de detalhes e momentos de nossas vidas de pesquisa" (Clandinin; Connelly, 2015, p. 147).

Realizado o primeiro encontro, passei ao planejamento das conversas com as professoras que não haviam comparecido. Aquela manhã de sábado correspondia ao último AC da rede de ensino e não haveria outras datas disponíveis para desenvolver as CIP coletivas. Assim, encontrei outro obstáculo nos percursos, uma vez que as responsabilidades profissionais das professoras variavam em dias e horários distintos em cada escola, dificultando a organização de novos encontros em grupo. Senti que estava nas curvas do trajeto. Nesse movimento, lembrei-me da natureza relacional da pesquisa, marcada pelas tensões que atravessam sua construção. Eu desejava viver o campo o quanto antes, mas sem pressionar o tempo das professoras ou da escola, tampouco comprometer suas rotinas. Por isso, decidi adiar o encontro coletivo e priorizar as conversas individuais.

O começo de uma história ninguém sabe como vai terminar, cada coisa começa de um jeito e cada jeito leva essas coisas para um lugar. O mesmo acontece numa pesquisa relacional narrativa, os laços vão sendo construídos em meio às negociações, aos desencontros e às incertezas. Foi necessário voltar e tracejar outros percursos, respeitar o tempo do outro, encontrar um "lugar seguro" (Clandinin; Connelly, 2015) para que eu e as professoras pudéssemos contar as nossas histórias.

Retomei a travessia investigativa indo ao encontro das professoras em suas paisagens escolares. Eram os últimos dias de aula nas escolas e, ao chegar, logo senti a nostalgia desses

encerramentos, circunstância marcada pelo cansaço acumulado de um ano inteiro, pela satisfação do dever cumprido e pela expectativa das aguardadas férias. As professoras vivenciavam esse momento e, mesmo assim, dispuseram-se a participar das CIP. Reservei, então, um instante para explicar individualmente a pesquisa, realizar a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como apresentar a dinâmica do último encontro, com a entrega das caixas e dos cadernos de memória.

Em seguida, aproximei-me das professoras e desconstruí as formalidades para tecer os fios das conversas naquela sala de aula das práticas de alfabetização. Silva-Peña (2024) destaca a importância da vivência dessa escuta ao lado das participantes, como uma forma de acompanhamento no campo de pesquisa. O ouvir ultrapassou o gesto físico e abriu passagem para o alcance de outras histórias, inclusive aquelas que permaneceram nos espaços acordados[22] entre os relacionamentos.

Estudar essas relações foi essencial para a compreensão das experiências. Essa construção, seja por meio das conversas ou por outras produções de textos de campo, requer um trabalho espaçado, um tempo que, naquela fase dos percursos, eu não tinha. Concluí os encontros individuais em dezembro de 2024 e, logo em seguida, comecei a pensar em novas CIP, dessa vez no coletivo. Aproveitei a oportunidade e optei por desenvolvê-las durante a semana da Jornada Pedagógica do município, quando as professoras estariam presentes para planejar as práticas alfabetizadoras do ano letivo de 2025.

Desse modo, solicitei à Secretaria de Educação do município parte do tempo destinado à Jornada Pedagógica para que eu pudesse desenvolver as CIP coletivas. As conversas individuais alertaram-me para a necessidade de promover espaços formativos com as professoras. Por isso, solicitei também um tempo destinado à formação docente. Assim, no dia anterior às conversas com as participantes da pesquisa, desenvolvi a temática “Experiência e formação: práticas alfabetizadoras” com todas as alfabetizadoras das turmas de primeiro e segundo ano da rede pública municipal.

Foram as primeiras conversas com Ju, a borboleta Azul, que acenderam o desejo por esse encontro centrado no contexto histórico, nas teorias e nos métodos da alfabetização. Ao realizá-lo, revisitei as lembranças do tempo em que participei do PACTO e do PNAIC, experiências formativas silenciadas pelo tempo, mas vivas na memória e em minha trajetória docente. Somado a isso, sentia a necessidade de contribuir com a educação do município e de

[22] Silva-Peña (2024) utiliza o termo “acordo” para substituir o conceito de “negociação” utilizado por Clandinin e Connelly (2015) em relação ao estabelecimento de um espaço relacional na pesquisa narrativa. A palavra “negócio” é difícil de expressar afetividade, enquanto “acordo” significa unir corações.

compartilhar um pouco do que venho aprendendo ao longo desses quatro anos de estudo, tempo de me tornar e de seguir, continuadamente, formando-me.

Após a vivência da experiência formativa, aproveitei a oportunidade concedida e desenvolvi, no dia seguinte, o segundo encontro coletivo das CIP. Havia acordado com as professoras a devolutiva dos cadernos e das caixas de memória para essas conversas. No entanto, elas viviam a expectativa dos recomeços, os medos e as preocupações típicas dos inícios escolares, enredados ao desejo e à esperança de um ano promissor. Em meio às tensões e aos compromissos pedagógicos que desafiam esses momentos, algumas participantes não conseguiram concluir as produções; de todo modo, narraram suas histórias. A figura 19 ilustra essas conversas.

Figura 19 – 2º encontro coletivo das CIP



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Para essas conversas, o fio condutor foi a literatura infantil “A primavera da lagarta”, de Ruth Rocha (2005). O enredo conta a história da lagarta da amoreira e o estranhamento

vivido em sua relação com outros insetos, como o camaleão, a formiga, a libélula e a aranha, entre outros. A narrativa retrata a rejeição desses bichos ao comportamento da lagarta, considerada preguiçosa e comilona. Por isso, eles decidem sair em marcha à sua procura. Em determinado momento, a lagarta desaparece, despertando a curiosidade dos insetos. Com a chegada da primavera, porém, ela ressurge transformada em uma bela borboleta, revelando, em sua aparente incompletude, o processo de vir a ser. Sinto-me afetada por essa obra, sobretudo pela célebre frase final: "É preciso ter paciência com as lagartas, se quisermos conhecer as borboletas".

A partir dessa narrativa, propus às professoras que revisitassem suas histórias formativas por meio da apresentação de suas caixas e de seus cadernos de memória. O objetivo foi criar um espaço em que pudessem se encontrar, contar de si para si e de si para o outro, reconhecendo suas singularidades, relações e processos. As alfabetizadoras foram mobilizadas a pensar: Quem sou eu nessa história? Como esse enredo se relaciona com minhas práticas alfabetizadoras e com a constituição do ser docente no campo da alfabetização?

Além do gênero literário, a arte plástica constituiu outro fio entrelaçado às CIP. As participantes realizaram a pintura de telas, expressaram suas vivências docentes, traduzindo por meio das cores e formas os desafios e as conquistas do processo de alfabetização. Essa atividade artística possibilitou a manifestação criativa, tornando-se uma representação simbólica do vivido, das práticas e dos processos formativos que marcaram suas trajetórias.

Para Dewey (2010), a arte é experiência inseparável da vida, pois enriquece a compreensão de si e do mundo. A produção artística transcende o aspecto físico ou a simples contemplação; pressupõe envolvimento, conecta-se aos sentimentos e constrói uma relação significativa entre o eu e o outro. A pintura, assim, assumiu um papel essencial na produção de sentidos: aprofundou o conhecimento sobre a vida das professoras, aproximou-me de seus ambientes cotidianos, do solo, do ar e da luz, lugares onde germinam as coisas esteticamente maravilhosas.

Inspirada nesse pensamento, associei o sentido estético proposto por Dewey à experiência vivida em um momento marcado pela plenitude e significado, embebidos de arte e capaz de transcender uma análise meramente racional. Encontrei a estética no entrelaçamento de suas partes, na interação entre as participantes e nos lugares de suas histórias. O dinamismo envolvente produziu sentido à própria existência. Como afirma Parravicini (2016), a experiência artística é um jeito organizado de construir situações em que se vive intensamente a experiência.

Os momentos seguintes dessas conversas foram tecidos com os fios da memória, lembranças dos trajetos percorridos, marcados por tempos, lugares e pessoas. No entremeio dos percursos percebi a necessidade de ir além, viajar por outros territórios, provocar o movimento retrospectivo e prospectivo, para frente e para trás, para dentro e fora de si. Pensando desse modo, produzi e integrei às CIP outros tipos de produção de textos de campo: os cadernos e as caixas de memória.

3.2.2 Cadernos e caixas de memória

Os textos de campo tracejaram os percursos para a produção dos sentidos das experiências. Esses movimentos exigiram um olhar atento aos aspectos espaciais, temporais e sociais que atravessavam as narrativas. Para chegar a esses lugares, embarquei em uma viagem no tempo, revisitei paisagens, reencontrei paradas e cruzamentos que me mobilizaram às narrativas de vida das professoras. Logo, além das CIP, produzi textos de campo no entremeio das caixas e dos cadernos de memória, um inventário de bagagens cheias de histórias, como demonstrado na figura 20.

Figura 20 – Caixas e cadernos de memória



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Fotografias, documentos e coisas são armazenados durante a composição da vida. Esses artefatos podem ser guardados em caixas de memória, coleções de itens capazes de disparar as lembranças de momentos, pessoas e eventos significativos. Pedaços sem começo e nem fim, por meio dos quais eu e as professoras contamos histórias. Observar esses recursos pessoais, familiares e sociais no entendimento narrativo da experiência, como apontam Clandinin e Connelly (2025), assemelha-se à arqueologia da memória e do significado.

Sugeri às professoras que guardassem nesses baús objetos e itens representativos de suas trajetórias, além de uma linha do tempo de seus processos formativos, como explicitado nas primeiras CIP. As caixas chegaram cheias de sentidos: memoriais, linhas do tempo produzidas em cartazes e até mesmo no próprio caderno de memória da pesquisa. Uma professora guardou cartinhas escritas por seus alunos e alunas, revelando as múltiplas maneiras de recordar essas lembranças. Percebi o quanto essas diferentes produções representaram uma abordagem flexível dos textos de campo, sem tipos predefinidos, abertos às possibilidades imaginativas de composição.

A produção da linha do tempo possibilitou um exame temporal das experiências. Desenhadas ou coladas, as imagens marcaram a cronologia dos acontecimentos da vida. Para Silva-Peña (2024), esses momentos de destaque no transcurso de cada história constituem marcos fundamentais, como peças de um quebra-cabeça na pesquisa. Diante dessa relevância, expliquei às professoras o processo de criação do desenho: uma atividade capaz de encapsular os percursos sinuosos do viver, sem exigir obediência à linearidade do tempo. Essas linhas atuaram como elementos basilares das conversas, pontos de partida para o contar e recontar das histórias.

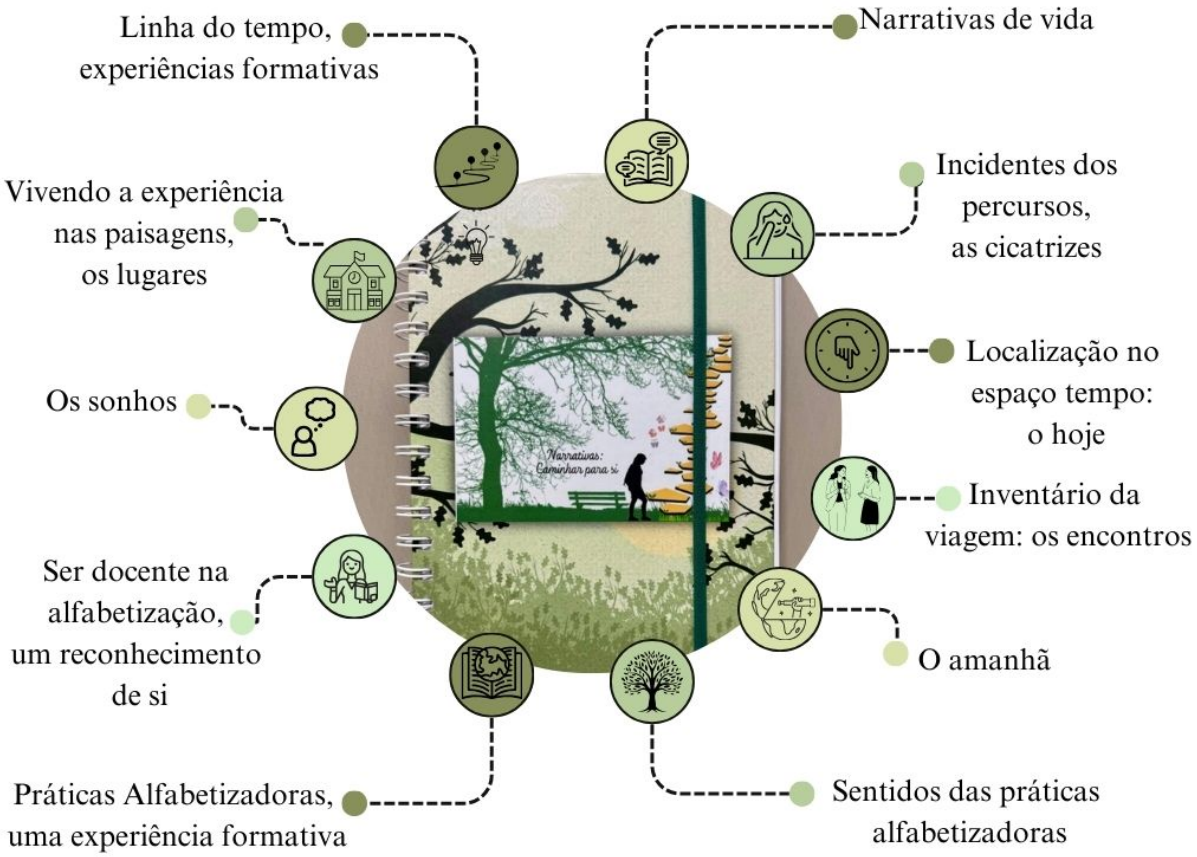
Para Wei (2023), os textos de campo são potencialmente descritivos e detalhistas, já que se aproximam da experiência, modelando-se em torno de situações específicas. Foi o que aconteceu com as caixas de memória utilizadas nesses percursos. Quando planejei essa produção, idealizei a variedade de artefatos que poderiam ser armazenados. Produzi um baú grande e o imaginei cheio de recordações representativas de suas experiências alfabetizadoras. No entanto, as professoras não se atentaram à inclusão desses elementos. Quando chegaram, visualizei caixas vazias. Depois, percebi que, além dos desenhos, cartas, fotos e linhas do tempo estavam repletas de histórias.

Nessa perspectiva, as presenças interpretativas das professoras foram, aos poucos, moldando os textos de campo e mobilizando-me à produção de outros tipos, como os cadernos de memória. Assim, planejei a escrita e o desenho de suas histórias, imaginando um espaço em que as narrativas de si pudessem constituí-las como personagens de suas próprias

vidas. Nesse movimento, refiz as distâncias percorridas na incompletude de suas memórias. Além disso, a utilização de diferentes textos de campo foi crucial para a produção de sentidos, pois, embora as narrativas oriundas das CIP promovessem múltiplas compreensões, por vezes, a ausência de um registro poderia ser suprida por outro, contribuindo para a constituição das histórias das professoras alfabetizadoras.

Desse modo, produzi os cadernos de memória. No topo das páginas, teci alguns temas, muitos dos quais já haviam sido abordados em momentos das CIP com as professoras. A expectativa era que esses temas orientassem o retorno às lembranças, favorecendo a fluidez das narrativas e mobilizando-me à compreensão das experiências. Os temas descritos nas páginas do caderno estão ilustrados na figura 21.

Figura 21 – Temas das narrativas de si



Fonte: autoria própria (2025).

Rabisquei as linhas do caderno com temas relacionados à experiência e os entrelacei aos fios narrativos da tridimensionalidade: interação, tempo e lugar. Nessa travessia, era necessário encontrar, nas bagagens da memória, as relações tecidas com o outro — família,

colegas de profissão, alunos e alunas —, vividas em tempos e lugares específicos, como nas paisagens escolares. Elaborei os temas no caderno de memória com a intenção de situar os textos de campo no espaço interior narrativo, preservar a continuidade das histórias e favorecer a compreensão do fenômeno estudado.

Algumas participantes registraram suas histórias; outras desenharam, colaram imagens, organizaram a linha do tempo, apresentaram formatos diversos às memórias que desejaram partilhar. No entanto, houve páginas que permaneceram em branco. Contudo, na pesquisa narrativa, os textos de campo não se limitam ao que foi dito, escrito ou notado. Imbuídos de interpretação, eles informam pelos silêncios, gestos ou vazios. Assim, considerei os espaços não preenchidos como vestígios das circunstâncias particulares vividas pelas professoras, revelando que a ausência também desvela os modos de sentir a própria experiência.

A docência é tecida por muitas histórias, às vezes silenciadas, ocultadas entre as paredes das salas de aula e guardadas internamente. Por isso, escolhi o caderno de memórias para acolher as conversas não realizadas, os relatos não contados e as experiências internalizadas por cada professora alfabetizadora. Mais do que um registro das memórias, o caderno constituiu-se como espaço narrativo de reconhecimento e valorização de suas trajetórias. Em diálogo com Clandinin e Connelly (2015), compreendi que os textos de campo ativaram o questionamento e a reflexão, além de possibilitarem uma virada para dentro de si, ao encontro dos sentimentos e da felicidade de estar em casa.

Nessa conjuntura, teci os textos de campo por meio das CIP individuais e coletivas, das caixas e dos cadernos de memória. Além desses, as notas de campo e as anotações realizadas durante os percursos da pesquisa compuseram os registros das experiências vivenciadas, acolhendo o dito e o não dito, interpretados nas circunstâncias e nos relacionamentos narrativos. Nesses enredos, viajei ao mundo das professoras e revisitei o meu, em uma mistura entre mim e elas. Nas conversas, aprendi quem sou, uma vez que o outro também me fez ser. Ouvi e recontei os modos como cada uma percorreu seus trajetos e construiu sua história na docência.

A partir dos textos de campo, apresento os percursos de composição dos sentidos, evidenciando as escolhas das experiências e os modos como os enredos deste estudo foram recontados em forma de análise. No entrecruzamento das relações, narro a vida das professoras e a minha, demonstrando como a compreensão do vivido foi tecido em uma polifonia de histórias.

3.3 Análise narrativa e ética relacional

Cheguei, então, ao momento de transitar dos textos de campo para os textos de pesquisa. Para tanto, desprendi-me das estruturas ancoradas entre as fronteiras para encontrar outra maneira de recontar as histórias. Percebi que evocar as experiências na linearidade das palavras tornava-as estáticas, mortas. Por essa razão, aproximei-me do pensamento de Ely, Vinz, Anzul e Downing (1997) e puxei um fio de vida. Recorri ao território simbólico, ultrapassei a descrição objetiva e acessei dimensões sutis, onde o sentir, o imaginar e o pensar se entrelaçaram. Escolhi o universo imaginário contido na literatura infantil na produção dos sentidos.

A narrativa criativa, conforme Plews (2024), constitui um campo fértil de recriações em que histórias reais se entrecruzam a outras imaginadas para simbolizar os sentidos. A escolha por esse modo de escrita conferiu uma assinatura para o estudo, sem incorrer aos excessos ou ao "abuso da subjetividade" que fragilizam as narrativas com a repetição de discursos alheios (Clandinin; Connelly, 2015). Apresento metáforas para questionar as certezas que há muito tempo vislumbram os métodos investigativos, bem como, semelhante ao explicado por Ely, Vinz, Anzul e Downing (1997), para evidenciar as ideias por meio das qualidades comparativas, compreender de forma parcial o que seria impossível entender por completo, como os sentimentos e as experiências.

Contar histórias é uma forma de análise. A forma informa (Polkinghorne, 1995). A escolha por esses percursos exigiu comprometimento investigativo, seriedade, trabalho, rigor outro. Os pensamentos voaram de um lado para outro, demoraram-se em alguns lugares, retornaram; escrevi e reescrevi. Esse movimento mobilizou-me à compreensão de que a construção dos trajetos não precisa ser encaixotada em classificações para produzir sentido. Afinal, como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p.178), "[...] isso não é como as narrativas são vividas". Mais uma vez, entendi que, semelhante à vida, as histórias são construídas por pessoas, tempos e lugares. Elas se desenvolvem de modo contínuo, sem rupturas, refletem o movimento de quem está sempre indo.

O recontar dos enredos das experiências da maneira que senti, sendo justa com elas, exigiu compreender a diferença entre análise narrativa e análise de narrativa. Para Barcelos (2020), no estudo de narrativas, as histórias são como dados a serem coletados, analisados e apresentados sob a forma de autobiografias, autonarrativas ou histórias de vida, por exemplo. Na análise narrativa a partir de Clandinin e Connelly (2025), a contação das histórias constitui

a própria análise. Nessa perspectiva, não há análise de textos e sim da experiência. De qual maneira? Narrando! No processo de recontar, os sentidos da experiência são produzidos.

Na análise de narrativa, procura-se sentidos nos dados, enquanto na análise narrativa os sentidos nos textos de campo são produzidos para a compreensão. Narrar histórias é uma experiência que vivo e analiso de modo simultâneo ao ato de contar. Na compreensão de Plews (2024), ao historiar as vidas, seleciono uma forma de expressão em detrimento de outras, sequencio eventos, priorizo alguns elementos e substituo outros, estabeleço associações, repito informações, comparo, reviso os enredos, revelo e influencio a percepção do leitor intermediado do meu contar.

Assumo as histórias como o fenômeno central da investigação. Com base no pensamento de Riesman (2010), compreendo que, ao narrar, as professoras revelaram, por meio do que enfatizaram ou silenciaram, traços de seus posicionamentos. Neles, percebi os sinais de uma relação construída entre o ouvir e o contar, aspectos capazes de revelar o que elas e eu, ao narrar, requerem das próprias vidas. Procurei conexões, valorizei a singularidade de cada episódio, reconheci a análise como um exercício criativo e interpretativo. Por isso, produzir sentidos tornou-se uma reinterpretação reflexiva, que preservou a essência dos enredos e, ao mesmo tempo, desvelou novas camadas de compreensão das experiências, uma coconstrução[23].

Todavia, escrever por essa diferente versão mobilizou-me ao encontro das "interseções estranhas": ideias, lembranças ou emoções inesperadas que nasceram e produziram novos sentidos, revelados no próprio ato de escrever (Ely; Vinz; Anzul; Downing, 1997). Em razão disso, no processo prático de aprofundamento e revelação, bem como nos transcursos desta narrativa investigativa, atentei-me ao compromisso ético. As responsabilidades, nesse contexto, intensificaram-se à medida que me envolvia em uma co-construção de histórias experienciadas, quando o mundo se transformou em um espaço de intimidade e as participações foram conhecidas por seus nomes (Clandinin; Connelly, 2015).

O envolvimento sensível com as professoras demandou zelo, respeito e confiança, de maneira semelhante ao que já experenciei nos laços de amizade. Conectada aos estudos de Bengezen (2021), compreendi que o pensamento narrativo é permeado por conexões, mudanças, ecos, repercussões, impasses, tensões e probabilidades, próprias do encontro de vidas em contextos. Essas dimensões revelaram a necessidade de respeitar cada história

[23] Riessman (1993), em sua obra *Narrative Analysis*, argumenta que as narrativas produzidas em contextos de pesquisa são fruto de uma interação dialógica entre pesquisador e participante, sendo assim coconstruídas.

contada e vivida, reconhecendo-as não como textos a serem analisados em uma pesquisa, mas como narrativas de pessoas, de cuidar e do cuidado em relação ao outro.

As relações éticas foram fundamentadas nos parâmetros da dignidade humana, da liberdade, da diversidade, integridade e transparência na condução da pesquisa e de suas respostas (Anped, 2019). Condizente com esses princípios, assegurei às professoras alfabetizadoras avaliação cuidadosa, apresentação dos riscos, compromisso com os benefícios individuais, coletivos e sociais, referendados por meio da submissão e autorização prévia deste estudo e dos termos de consentimento ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), aprovados em 27 de agosto de 2024, por meio Certificado de Apresentação de Apreciação Ética n.º 77664824.6.0000.5546, Parecer Consubstanciado n.º 7.032.837.

Preocupei-me em construir os relacionamentos com base no zelo e transpus esse cuidado para a composição dos textos. Estive atenta para que os enredos de vida não fossem rompidos, preservei a ética relacional entre mim e as professoras, os valores acadêmicos e o respeito aos futuros leitores e leitoras. Entendo que o compromisso não se limita às histórias das participantes, mas envolveu as minhas próprias, tecidas ao longo desses trajetos. Comprometi-me em honrar esses valores, para que ao concluir os percursos as paisagens por onde passei e as pessoas que encontrei continuassem fazendo parte das histórias.

A ética não se resume às exigências formais do CEP, ela é construída do início ao fim da investigação, configura respeito e busca por um "lugar seguro", no qual práticas experimentais são vivenciadas por alguém que está dentro da paisagem, como coautoras e coautores de uma viagem ao mundo do outro (Mello, 2021). Desse modo, envolvi-me em uma relação ética viva, maleável e atenta às transformações ocorridas, reconheci os afetos, as memórias e as composições nascidas na interação com as professoras alfabetizadoras, pessoas e não objetos de estudo.

Pesquisei mundos subjetivados e humanos, experiências vividas que exigiram mais do que uma análise objetiva, demandaram o entendimento de como essas vivências são compreendidas por quem as experimentam (Mello, 2020). Compreendi que essa interpretação só foi possível a partir de uma construção relacional, na qual a ética atravessou os trajetos, orientou escolhas, silêncios e palavras, reafirmou o compromisso com a dignidade das participantes. Permiti-me habitar o espaço liminar entre as histórias das professoras alfabetizadoras e as minhas, tecendo esses textos no entremeio e compondo seus sentidos na incompletude e nas veredas instáveis dos percursos construídos.

Essa travessia não foi simples. Quando me deparei com a produção dos textos de campo, iniciei um trabalho minucioso: transcrevi as conversas, fotografei os registros contidos

nos cadernos, documentei os artefatos das caixas de memória, as pinturas sobre as telas, imprimi, cataloguei e organizei em uma pasta montada de modo cuidadoso. Não consigo contar quantas vezes folheei aquelas páginas na tentativa de descobrir o começo dos trajetos. A cada leitura e releitura, era como se eu retornasse no tempo, revisitando os lugares e às conversas com as professoras. No entanto, não sabia por onde ir e o que fazer diante de tantas histórias. Na figura 22, busquei traduzir a grandeza dos textos que aguardavam a produção dos sentidos das experiências.

Figura 22 – Início da viagem entre mundos



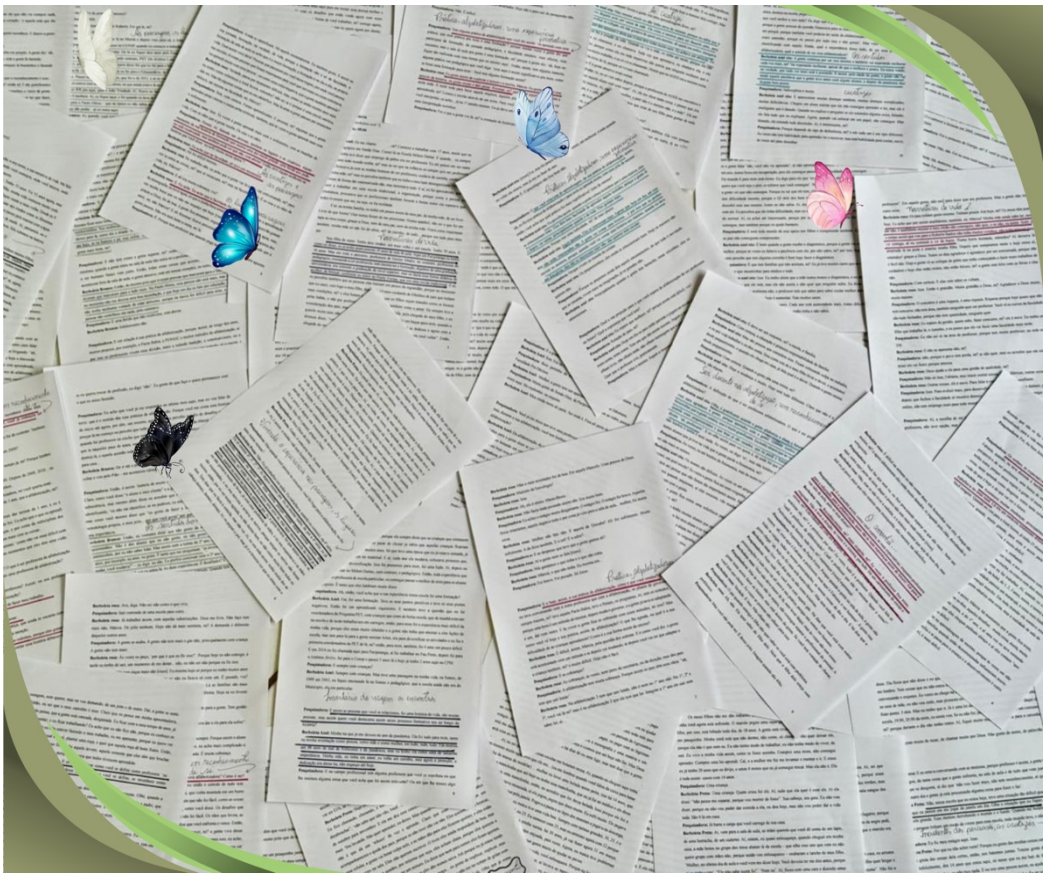
Fonte: autoria própria (2025).

Os temas provocativos durante as CIP e as narrativas registradas nos cadernos de memória abriram as primeiras possibilidades. Ainda que envolvida em muitas versões de mim, foi nesses fios que encontrei um ponto de partida para começar a mobilizar os sentidos nas primeiras linhas dessa nova história. Selecionei os enredos de cada borboleta participante e voei na leitura dos escritos a procura das 11 temáticas pensadas nessa viagem entre mundos.

Representei os momentos em que estive à procura de um "lugar seguro" para o recontar das vidas historiadas (ver figura 9). Antes, porém, reapresento os temas que

impulsionaram o voo: narrativas de si; linha do tempo, experiências formativas; incidentes dos percursos, as cicatrizes; vivendo a experiência nas paisagens, os lugares; localização no espaço tempo: o hoje; os sonhos; inventário da viagem: os encontros; ser docente na alfabetização, um reconhecimento de si; o amanhã; práticas alfabetizadoras, uma experiência formativa; sentidos das práticas alfabetizadoras.

Figura 23 – Sobrevoo pelas narrativas de vida



Fonte: autoria própria (2025).

Depois de encontrar as temáticas nos textos, voltei as histórias mais uma vez, em busca de um trajeto. Ju, a borboleta Azul, contou de uma maneira sobre determinado tema; Fabi, a borboleta Rosa, de outra e as demais borboletas apresentaram olhares distintos, nem sempre relacionados àquele fio. Era um entrecortar infinito das narrativas. No entremeio, parei e pensei: o que estou fazendo? Essas histórias não são minhas — e eu não tenho o direito de rompê-las. Enquanto marcava com cores diferentes cada tema no papel, vieram à memória outros modelos interpretativos e, com eles, o pensamento de Ely, Vinz, Anzul e Downing (1997), de que, agindo dessa maneira, estaria procurando sentidos nos dados e não produzindo meus próprios sentidos nos textos de campo. No pensamento narrativo, as

histórias não são usadas como dados, elas são portais das experiências, a própria forma de análise.

Preocupada por não ter encontrado um percurso, lembrei das peças do quebra-cabeça que havia encontrado na bagagem ao longo da estrada, recordei os meus não saberes. Voltei o olhar para as indagações das primeiras experiências formativas e para tantas outras que delas germinaram com o tempo. Pensei nas práticas, mesmo ciente dos contares suscintos sobre elas. Retomei a leitura à procura dessas passagens nas histórias das professoras, comecei a registrá-las, na expectativa de redesenhar o destino. A figura 24 ilustra essa nova tentativa de encontro.

Figura 24 – Pairando sobre as práticas alfabetizadoras



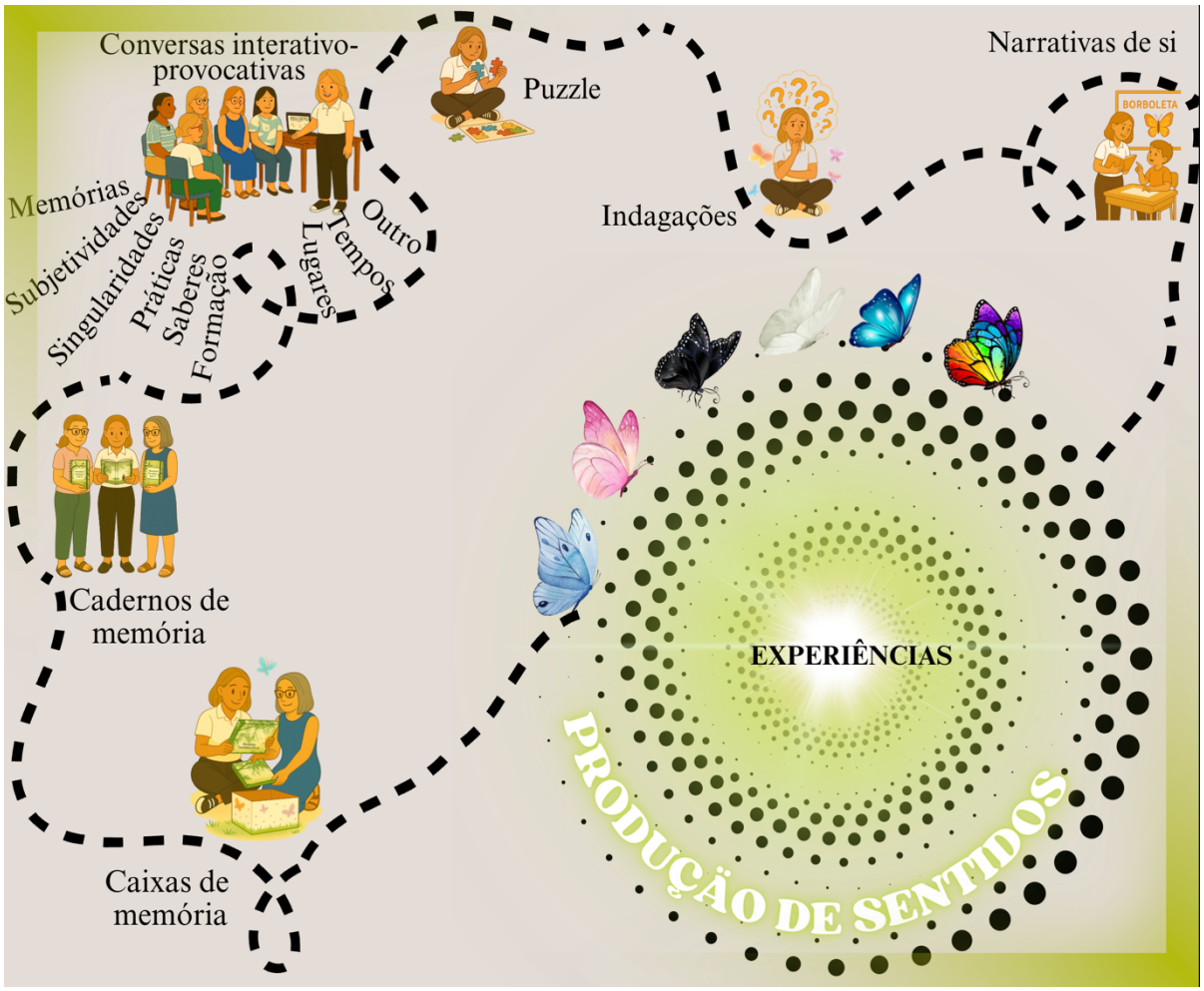
Fonte: autoria própria (2025).

Senti mais uma vez o desconforto diante da fragmentação das vidas. Do mesmo modo olhava para aquelas páginas marcadas e visualizava outros exercícios de análise. O que faço entrecortando essas histórias em pequenos pedaços? Parei por um período, aquietei as leituras, enquanto os pensamentos seguiram em atividade, maturando. Com o tempo, relembrei os estudos sobre o pensamento narrativo, as conversas responsivas, as expressões, as palavras e

as pessoas que contribuíram para a composição dessa pesquisadora narrativa que sou e sigo, tornando-me.

Aprendi ao longo da viagem que a experiência não é um exercício qualquer, ela modifica, transforma. Eu precisava voltar o olhar para ela. Quando acolhi esse pensamento, revisitei as histórias e, mais uma vez, fui tocada com momentos em que as conversas aconteceram nas paisagens por onde passei. É a ressonância, o modo como fui afetada. Produzi a figura 25 para ilustrar, não um caminho analítico, mas a maneira como aprofundei o sentir das experiências humanas. Foi semelhante a vida das borboletas: com o corpo dormente de coragem, despedi-me do chão e voei de dentro para fora.

Figura 25 – Percursos de produção dos sentidos das experiências



Fonte: autoria própria (2025)

Assim, escolhi recontar as narrativas das participantes, vivendo, revivendo e construindo uma nova história, conforme afirmado por Clandinin e Connely (2015), de modo que as próprias narrativas da pesquisadora ou do pesquisador modelam a investigação.

Reafirmo esse pensamento ao perceber o quanto as experiências das professoras se intercruzaram com as minhas, o quanto o rememorar dos episódios me envolveu, fez-me ser elas e elas serem eu nas paisagens, no contexto das práticas alfabetizadoras, na formação docente e na vida.

Após algum tempo na viagem, decidi não limitar as narrativas às práticas alfabetizadoras. Agindo assim, ocultaria as histórias que as professoras escolheram contar sobre suas vidas, partes de si, daquilo que as constitui. Ao reconhecer essa tecitura existencial da experiência docente, permiti que seus enredos se entrelaçassem ao meu sentir, desde os primeiros encontros no campo. Já em outro ponto dos percursos, no alto de um mirante, consegui avistar percursos e neles os sentidos. Compreendi, então, que esse encontro não se daria antes da travessia, mas durante a viagem, enquanto escrevia e produzia as linhas dessa nova história.

Das minhas experiências alfabetizadoras surgiram as dúvidas, as muitas indagações narrativas. Juntei essas peças em um grande quebra-cabeça, fiquei *puzzle* nos territórios dos não saberes. Cheguei ao campo, encontrei-me com o tempo e as pessoas nas paisagens. Nesses lugares, desempacotei histórias guardadas em cadernos e caixas de memória, nos contares, gestos e silêncios das CIP, no estampado, nas formas e no colorido da pintura das telas. Parei no trajeto para recontá-las. Escrevi, reescrevi, autorizei-me. Escolhi o meu jeito de contar, nele compreendi ou desejei ser compreendida. Criei uma história. Revelei quem sou. À vista disso, apresento, na seção seguinte, a produção dos sentidos das experiências.

Hoje!
Grande comício na floresta!
Bem no meio da clareira,
Debaixo da bananeira!

Dona Formiga convocou a reunião:
- Isso não pode continuar!
- Não pode, não! – apoiava o Camaleão.
- É um desaforo! – a Formiga gritava.
- É mesmo! – o Camaleão concordava.
A Joaninha, que vinha chegando naquele instante, perguntava:
- Qual é o desaforo, hein?
- É um desaforo o que a Lagarta faz! – diz a Formiga.
- Come tudo o que é folha! – reclamava o Louva-a-deus.
- Não há comida que chegue! – continuava a Formiga.
A Lagartixa não concordava:
- Por isso não, que as senhoras Formigas também comem...
- É isto mesmo! – apoiou o Camaleão, que vivia lagarteando por aí...
- Vai ver que a Lagartixa é parente da Lagarta – disse o Camaleão, que já tinha mudado de opinião.
- Parente, não – falou a Lagartixa. – É só uma coincidência de nome.
- Então não se meta! – disse a Formiga.
- Abaixo a Lagarta! – disse o Gafanhoto. – Vamos acabar com ela!
- Vamos, sim! – gritou a Libélula. – Ela é muito feia!...

(Rocha, 2005)

4 O IMAGO: produção dos sentidos das experiências

Contar histórias é algo comum em minhas aulas desde que me tornei professora. Eu gosto desse universo, de imaginar mundos mágicos, improváveis e, às vezes, também reais, que brotam das relações, conversas, brincadeiras e experiências vivenciadas com as crianças. E, das muitas passagens do meu contar, "A Primavera da Lagarta", de Ruth Rocha, se demorou, fez morada em minhas práticas. O enredo acalenta a alma, porque, na pressa para alfabetizar, o texto me convida a esperar, fazer de novo, compreender o processo e o tempo, com paciência.

E, quando as indagações narrativas me trouxeram até aqui, pensei: por que não trabalhar as histórias? Essa metáfora, de imediato, lembra-me a criança e a aprendizagem inicial do ler e escrever. Agora, também me recorda as professoras. Sei o quanto é difícil trazê-las para cá, para o lado de dentro — pensar em mim, nas alfabetizadoras, nos percursos de ensinar, aprender, saberes e não saberes da prática. Ainda assim, recuperei essa memória afetiva de leitura e fui tecendo pedaços desses fios, imaginando a lagarta, as borboletas, narrando histórias, produzindo sentidos a partir dos diferentes jeitos de viver a docência.

Nesta seção, apresento as narrativas de cinco mulheres, mães, filhas, professoras, cujas trajetórias dialogam com a minha, suas relações com o outro, o tempo e o mundo. Entre os enredos de ontem, emendados aos de hoje, vou narrando os momentos que experienciei com elas, uma trama sinuosa, tecida pelos fios da vida. Ao tentar traduzi-la em palavras, sinto, conto e reconto essas histórias da maneira como fui afetada. Lanço-me, assim, na tecitura de sentidos produzidos a partir desses encontros, comigo mesma, com as alfabetizadoras, com as experiências vivenciadas.

4.1 Voo das borboletas

Naquela manhã de sábado, como em outras manhãs e tardes em que as conversas aconteceram, entrelaçadas ao contar de tantas histórias, senti-me apreensiva. Cheguei a esses encontros carregando pressa, ideias prontas, pensamentos antecipados. Busquei respostas. Caminhei por trilhas seguras, mas distantes do que o pensamento narrativo convida a viver. Fiquei inquieta, talvez até decepcionada. Na ânsia de compreender os sentidos das práticas, quis ouvi-las, falar sobre o que fazem, como fazem, por que fazem, mas as professoras apresentaram percursos: narrativas de desencontros, percalços, curvas. Histórias de vida marcadas por contextos diversos. Só mais tarde compreendi que, na singularidade e na

diversidade desses contares, as práticas estavam ali, pulsando junto à constituição do ser docente.

Além do que eu senti naquele momento, a ausência de quatro professoras no primeiro encontro só intensificou meu desejo por respostas. Eu queria muito que desse certo. E agora? Como seguir com o estudo? O que fazer? Por alguns instantes, fui tomada por uma tristeza silenciosa, mas logo o jeito leve e alegre de Ju, a borboleta Azul, trouxe-me de volta para aquela sala de aula, cuidadosamente organizada para recebê-las naquela escola imensa, agora preenchida pela voz da professora e pelo canto dos pássaros que ali habitavam.

Então, com o passar das horas e improvável chegada das demais, comecei as conversas com a borboleta Azul. E, das histórias que me contou naquele dia, o episódio de sua demissão me afetou profundamente, as lembranças pareciam vivas. Provoquei o diálogo por meio do fio: "Incidentes do percurso, as cicatrizes" e, logo, percebi o quanto a angústia ainda era presente. À maneira como contou, parecia preocupada com as questões éticas, conteve-se nas palavras, mas impressionou nos gestos e no olhar, no ritmo entrecortado da respiração, no modo como segurava as próprias mãos. Era possível sentir que a dor estava ali. Assim, envolta pela tristeza, Ju, a borboleta Azul (2024), contou[24]:



> Não, olhe, eu digo a você assim: o tempo que eu passei no Colégio [...] eu aprendi muito, como eu lhe disse, porque eu entrei como se fosse uma iniciante, pois, ao invés de estar no estágio, eu entrei numa escola cheia de exigência, então, eu entrei cega e sai praticamente aprendendo muito de lá. E aí foi para mim uma formação muito importante. A diretora era muito exigente e foi um marco na minha vida positivo, não foi negativo, entendeu? Sai pelo processo que ela achava que eu tinha que sair, muitos anos, e eu entendi isso tranquilamente; me magoou, chorei muito, porque foi uma vida ali e de repente do nada, não teve motivo, só por causa da chegada de meu filho, ela disse que já ia me dispensar. Então, a gente vê que as pessoas, o ser humano é isso, e a gente tem que evoluir para entender [...].
>
> Foi assim, uma aprendizagem como professora em todos os sentidos. Porque ser professora do pedagógico a lição de lá foi boa, porque a cada ano ela vinha com exigências de umas escolas de Aracaju. Então, assim, tinha professores que aceitavam e outros entregavam [...]. E depois que eu vim para as escolas daqui como professora mesmo, efetiva, não tive o que dizer, gostei demais. E hoje eu me realizo aqui, porque a diretora dá autonomia aos professores e quando a gente tem autonomia, [...] sabe trabalhar. É muito bom quando a gente é aceito na escola, muito bom mesmo.

[24] As imagens das professoras participantes apresentados, nesta seção, foram gerados por inteligência artificial (https://chatgpt.com/), a partir da inserção de fotografias originais. Esta imagem, por exemplo, foi produzida com base no seguinte prompt: "A partir da foto inserida no ficheiro, produza uma imagem em formato de desenho da professora carregando livros em seus braços, como se estivesse indo embora da escola". Posteriormente, alguns elementos foram inseridos por meio do Canva (https://www.canva.com/design).

Eu vivenciei uma experiência semelhante. Embora nunca tenha atuado em escolas particulares ou sido demitida de alguma instituição, enfrentei algumas transferências motivadas por questões político-partidárias quando trabalhei como concursada na área da saúde. Já na educação, fui destituída do cargo de coordenadora pedagógica após quase dois anos de dedicação intensa ao trabalho. Chorei, tentando encontrar sentido para aquilo. Hoje, entendo que os interesses dos governos podem não caminhar ao lado das necessidades da escola, embora devesse ser. Confesso que ainda carrego medos. O tempo tem me ajudado a conhecer os meus direitos como cidadã e servidora pública, mas sigo apreensiva diante das mudanças. E, tal como a borboleta Azul, revisito essas memórias com o desejo de transformá-las em aprendizagens, numa tentativa de compreender.

Ainda entre as conversas, segui ansiosa por respostas. Falei sobre os processos formativos, iniciando pelas jornadas pedagógicas, as graduações, para, enfim, chegar às experiências do cotidiano escolar, de como elas ensinam e contribuem para o processo de formação na escola, no lugar de profissão. Entrelaçada no diálogo, Ju, a borboleta Azul, contou que desenvolve suas práticas com criatividade, bem como sobre a necessidade de conhecer os alunos e alunas, compreendê-los e, desse modo, buscar diferentes maneiras do fazer para que eles e elas aprendam. Ela foi seguindo, narrando outras dificuldades:



> Eu acho que a criatividade vem nato de mim, do lado de ser professora, porque sou muito criativa, e eu vou conhecendo cada aluno para tentar entender e fazer com que ele aprenda. Para mim, o desafio maior é aquele que não sabe ler e escrever, que é o que eu quero que aprenda; o que já sabe eu só dou sequência, mas os outros eu ainda fico tentando descobrir uma mágica, uma estratégia melhor para mim. Aí, eu digo: esse eu consegui. Mas eu digo a você que as formações contribuíram muito, a vivência com vários campos que eu passei trabalhando contribuiu para a missão que eu sou hoje, entendeu? Eu sei que depois dos 30 a gente se cansa.
> [...] eu ouvi uma vez no YouTube dizendo que professores a partir de 30 anos de carreira já não deveria mais trabalhar com criança, porque já estavam cansados mental e fisicamente, e eu achava que isso nunca iria acontecer comigo, mas aconteceu. E a gente tem que ser real para aceitar e não fantasiar as coisas, porque há uns momentos que a gente dá uns gritos, dá aquela impaciência e sabe que não é o que você quer, é porque já é o seu físico que está cansado, é o seu estresse, tem todo um conjunto.

Nesse momento, eu continuava tensa, ouvindo e pensando sobre como aquela conversa responderia às minhas indagações narrativas. O relato da borboleta Azul me fez lembrar das minhas 40 horas em sala de aula com crianças da educação infantil e da alfabetização. Vieram à memória as manhãs e as tardes corridas, a tentativa incessante de dar conta de tudo: chegar pontualmente à escola, organizar a sala e aguardar as crianças; tornar o

encontro próximo possível dos seus mundos, mesmo que isso exigisse me afastar do meu; sair correndo para a outra escola e, lá, recomeçar com o mesmo entusiasmo de antes. Além disso, havia as cobranças da avaliação externa, do sistema, da gestão escolar — e as que nasciam dentro de mim: “Não consegui, a culpa é minha”.

Imaginei que, dali em diante, Ju, a borboleta Azul, também falaria das mesmas exigências. No entanto, a conversa enveredou por outro rumo e trouxe à tona outras avaliações. Na sinuosidade dos percursos, narrou uma experiência vivida em uma das paisagens escolares por onde passou. Contou que as relações construídas não foram as melhores; o desenvolvimento de suas práticas incomodou as colegas, encontrou resistência da direção e da coordenação escolar. Tal como a lagarta, a borboleta Azul foi apontada e condenada. E, como na narrativa infantil de Ruth Rocha, pareceu ecoar os gritos: “Abaixo a lagarta! Vamos acabar com ela! Ela é muito feia!”

Desse fio, emendamos com os métodos de alfabetização. Era o que eu estava apressada para ouvir. No meu pensamento, as práticas tinham entrado agora na conversa. Engano meu, pois elas estiveram presentes nessas linhas, agora, mais perceptíveis. São os métodos! E, na história da borboleta Azul, eles apareceram na sua forma comum de existir: este ou aquele? Qual é o melhor? Aproveitei o enredo para dizer o quanto as professoras alfabetizadoras se sentem perdidas e ameaçadas diante da disputa e da dicotomia dos fazeres. Na sala de aula, elas são tudo e mais um pouco; e, além dos métodos que conhecem, inventam, reinventam, criam e recriam suas práticas. Foi então que Ju, a borboleta Azul (2024), expressou:



> E eu fiquei meio termo com a escola tradicional e construtivista. Eu digo a você que a construtivista me deixou perdida, eu gostava da tradicional, porque eu sabia que tinha um resultado, e a construtivista me deixou perdida, eu não via os meninos aprender nada. Eu nunca entendi aquela de sílaba, silábico, pré-silábico [...]
>
> Então, Márcia, eu me sentia um pouco frustrada, porque eu não conseguia entender aquele método que era o da [...], porque eu vinha com o tradicional e dava certinho, e lá eu tinha que usar a criatividade. Então, minhas provas nunca davam certo, não dava, porque tinha que ser no livre [*indescritível*] da criança, nas descobertas, e eu não via os meninos aprenderem nada, me perdia com aqueles métodos alfabéticos, é tudo vivências.

Essa dificuldade em compreender os níveis de apropriação do SEA[25] disparara flashes em minha mente. Procurei não desviar o olhar da professora, enquanto as ideias passavam pela cabeça. Logo pensei na necessidade de desenvolver um momento formativo, pois, os ensinamentos da faculdade, do PNAIC e das minhas próprias práticas, tornaram a Psicogênese da Língua Escrita uma referência no processo construtivo de aprendizagem das crianças, no exercício da docência

Após aqueles instantes entre a conversa com a borboleta Azul e as ideias que pairavam sobre minha cabeça, fui organizando os pensamentos que tinham surgido durante as CIP. Dias depois, tomei a iniciativa de solicitar à Secretaria de Educação do município um momento formativo com as professoras. A figura 26 registra esse encontro: uma experiência vivenciada com as cinco alfabetizadoras desta pesquisa. A formação aconteceu durante a jornada pedagógica e contou também com a participação das demais professoras das turmas de primeiro e segundo anos do ensino fundamental, conforme solicitado pela coordenação pedagógica.

Figura 26 – Encontro formativo



Fonte: arquivo pessoal (2024).

[25] SEA – Sistema de Escrita Alfabética, compreendido como um sistema de representação da linguagem cuja apropriação ocorre por meio da construção de hipóteses sobre a escrita, conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979).

Essa formação permitiu um dia inteiro de vivências com produção de sentido, explorando o tema “Experiência e Formação: práticas alfabetizadoras”. O encontro integrou momentos de estudo sobre estratégias de alfabetização, o panorama histórico e as características dos métodos e das teorias. Houve também espaço para reflexão sobre os processos formativos, enriquecidos por dramatizações, além de atividades de acolhimento com músicas, jogos, poesias, dinâmicas e expressões em arte plástica. Esta última proposta representou um retrato das experiências formativas das professoras ao longo das suas trajetórias.

Entre o que foi vivido, a pintura em telas se destacou. As alfabetizadoras transitaram do receio inicial à entrega entusiasmada. O tempo pareceu curto diante da expressividade em um cenário pensado para elas, delas, do criar e do sentir um momento artístico, poucas vezes ou jamais experienciado. Penso que, por meio da arte, as borboletas se libertaram dos véus que escondiam a vivacidade das experiências, expulsaram a monotonia do cotidiano e permitiram-se esquecer de si mesmas.

As CIP coletivas também aconteceram durante a jornada pedagógica. Foi uma manhã logo após o encontro formativo. Mais uma vez, cheguei preocupada procurando a sala onde nos reuniríamos; demorei um pouco para me localizar naquele lugar, era um laboratório de informática. As participantes também demoraram a chegar e, eu, temerosa, pensei: será que elas virão dessa vez? Caminhei repetidamente por aquele corredor até a entrada de acesso, as demais professoras do município também estavam chegando para a jornada. Fixei o olhar em todas elas, na tentativa de localizar as cinco borboletas. Elas foram chegando aos poucos, algumas voando, apressadas porque já tinham enfrentado um início de manhã intenso naquela sexta, dia em que acontece a feira livre[26] na cidade. Outras vieram devagar. Eu só respirava e agradecia a cada uma. Por fim, Ju, a borboleta Azul, demorou um pouco mais, a conversa já estava acontecendo quando vi sua mensagem no celular avisando que não havia encontrado a sala. Jô, a borboleta Preta, foi ajudá-la. E, finalmente, estavam lá as seis professoras alfabetizadoras, contando as histórias, visitando os mundos.

Mais uma vez, foi a borboleta Azul que começou as conversas. Nesse dia, ela tinha pressa, pois havia outros compromissos além da jornada pedagógica e das CIP. Lembro que no primeiro encontro, eu segui o diálogo instigando-a sobre as práticas, defendi a importância

[26] Feira livre é uma forma tradicional de comércio a céu aberto, realizada periodicamente em espaços públicos urbanos, onde pequenos produtores, feirantes e comerciantes vendem diretamente ao consumidor produtos variados — como alimentos frescos (frutas, legumes, verduras), roupas, utensílios domésticos e artesanato.

do ensino, mas, principalmente, o aprender da criança. No entanto, não houve continuidade desse assunto. Parece que quanto mais eu apressava em falar do fazer, a conversa rendia por outros cursos. Naquele dia, eu fui a euforia dos insetos e a borboleta Azul a tranquilidade da Lagarta, seguindo seus trajetos.

Depois, segui pensando como provocar as conversas sobre as práticas alfabetizadoras. O segundo encontro foi o que eu precisava para retomar esse tema e a pintura de telas o fio condutor, contribuindo para o aflorar dos enredos. Expus as pinturas bem próximo às participantes, para que cada uma pudesse apresentá-las. A singularidade contida nos desenhos guardava uma história, uma prática de alfabetização que em algum momento de seus percursos marcou o ensino e a aprendizagem de uma professora e de uma ou mais crianças. Esse movimento materializou-se, por exemplo, na pintura em tela de Ju, a borboleta Azul, representada na figura 27.

Figura 27 – Pintura de tela de Ju, a borboleta Azul



Fonte: arquivo pessoal (2024).

A borboleta azul antecipou a sua saída e logo pediu para apresentar. Levantou-se, segurou a tela e buscou traduzi-la em palavras. Contou uma experiência envolvendo práticas

de leitura e interpretação por meio das histórias infantis. Destacou o papel da música e das brincadeiras no universo das crianças. Em seu relato, chamou atenção para o esquecimento dessas vivências, cada vez mais substituídas por entretenimentos tecnológicos que, embora as conectem a muitos aspectos positivos, também as expõem aos riscos, sobretudo, ao desaparecimento das características próprias da infância. Envolvida nas práticas de leitura e na imaginação, Ju, a borboleta Azul (2024), apresentou a sua tela de pintura:



> Então, essa tela representa um pouco da minha história. Eu acho que a gente cria mais na criança o gosto pela leitura. [...] Eu geralmente faço o quê? Eu mostro a capinha de um livro e aí eu convido a criança a viajar comigo. Eu faço a interpretação criando, vestindo alguma característica e sempre consigo prender a atenção da criança. Nesse caso aqui, eu coloquei uma menina na escola e o tema "imagina". Ela imagina brincar no parquinho, ela imagina o verde do parquinho; estudar, porque se a professora não põe no quadro, já ficam logo perguntando: "professora, não vai escrever?". E também música. Criança adora cantar. Aquele professor que não conseguiu, nem que seja assim, eu não tenho dom de cantar, mas tem que buscar uma música, nem que seja aquela que a sua avó cantou, ou que sua mãe cantou lá na infância; você tem que trazer, porque as crianças hoje estão perdendo o lado da infância, pois esse mundo virtual aí está conectando a coisas terríveis. Ele tem o seu lado de benefício, mas tem também esse lado destrutivo das crianças. Elas não estão sabendo mais brincar. Até para brincar, porque as crianças não estão sabendo mais correr, brincar. Então, eu acho que a gente não pode mais perder isso, enquanto professor. Então foi isso.

Essa professora continuou contando aspectos das suas práticas pedagógicas. Resumiu suas vivências em duas paisagens escolares distintas pelas quais passou: uma fundamentada na teoria construtivista e outra marcada por um modelo tradicional. Com o tempo, ela foi percebendo que, na escola de orientação tradicional, as crianças aprendiam a ler e a escrever com mais rapidez. Por conta disso, mesmo nos dias de hoje, a professora acredita na eficácia desses métodos. Ao prosseguir, suavizou seu relato explicando que, em sua prática, as estratégias de ensino partem das histórias infantis e avançam sequencialmente para a escrita das palavras, começando pela letra bastão e, depois, pela cursiva.



> O método que eu acredito que ainda dá resultado é o método tradicional. Não o das carteiras enfileiradas, mas o método que a gente tem uma sequência. Eu trabalho com os dois lados. Antes quando estava no [...], escola super tradicional, e o lado daqui da [...] o construtivista, onde a criança precisa criar a aprendizagem. Então, eu fiquei nos dois mundos e vi o que dava certo, porque eu tinha um retorno da criança, quando ela aprendia realmente, e esse com um processo mais lento, a criança fazia as coisas que tinha um retorno, mas era mais demorado. Então, quando ela chegava em outra escola sempre era tachada, por ter vindo dessa escola, a qual tem um

> método diferencial, sendo vista como atrasada, mas para a idade não era. A criança tinha muito que mostrar a forma e o método que estava sendo ensinada [...].
>
> Isso, para a grafia, na parte das letrinhas saindo do bastão para a cursiva, desenhando no quadro primeira para que ela veja e comece a desenhar, sem quela questão de pegar na mãozinha.

A história da borboleta Azul e a minha intercruzaram-se nesses trajetos. Lembrei-me do menino Paulo e de sua mãe, durante um conflituoso episódio na escola, já contado aqui nas minhas narrativas iniciais. Depois que a mãe do aluno exigiu a troca de turma e de professora para o filho, fiquei me perguntando o que havia me levado a alfabetizá-lo utilizando a letra bastão, em vez da cursiva, do modo como ela desejava e acreditava ser o adequado.

Eu costumo afirmar para as crianças que a cursiva é a "letrinha de adulto", e a associava a um ensino técnico, que me remetia à prática antiga de conduzir a mão da criança para formar letras redondas e perfeitas. Em 2025, compreendo esse processo de outra maneira. Sei que o tipo de letra não determina o sucesso da aprendizagem da escrita. Há outros fatores envolvidos no desenvolvimento desse tipo de linguagem, além da escolha entre bastão ou cursiva. Ainda assim, prefiro iniciar o processo com a letra bastão. Noto que, no SEA, esse tipo de letra facilita a contagem dos fonemas e das sílabas, bem como o desenvolvimento da consciência fonológica. A letra cursiva, por ser emendada uma na outra, tende a dificultar o reconhecimento dos níveis da escrita nos estágios iniciais de aprendizagem. Por isso, prefiro utilizá-la após a apropriação do SEA, num processo natural de desenvolvimento da escrita pela criança.

Na experiência vivenciada com Paulo, não consegui explicar à mãe do menino em quais concepções se baseavam minhas escolhas pedagógicas. Foi uma situação tensa, cuja compreensão e extração de aprendizados só o tempo tornou possível — para mim, para ela e, sobretudo, para o próprio Paulo. Aprendi a refletir sobre minha prática, a estudar, compreender e melhorar as atitudes diante de situações inesperadas. Acredito que a mãe pode ter aprendido a esperar e a confiar. E Paulo aprendeu a escrever e a ler seu próprio nome, além de tantas outras pequenas palavras e conquistas que, para ele, pode ter representado vitórias.

Ao vivenciar esse momento das minhas trajetórias formativas, reconto-a para dentro e fora, olho para trás do lugar onde hoje estou, fico imaginando como ele poderia ter sido diferente se eu tivesse agido de outra maneira. Não tivesse medo daquele início de ano letivo, de alfabetizar aquelas tantas crianças. Se eu soubesse me defender e se eu tivesse acolhido

Paulo com o carinho que uma criança espera receber no seu primeiro dia de aula na escola? Assim, pensando de outro jeito, rememoro e compreendo essa experiência escrevendo o cordel a seguir:

Cordel[27]: E se...

E se eu tivesse abraçado o menino
E se eu o tivesse aceitado na aula
Teria sido um dia feliz
Não teria ocultado a minha fala

E se a turma fosse pequena
E se o nome estivesse na lista
Talvez meu olhar fosse mais leve
E não tão duro… nem pessimista

E se no silêncio da secretaria
Eu tivesse erguido minha voz
Talvez a mãe tivesse compreendido
E o mal-entendido não fosse entre nós

E se a letra fosse cursiva
E se a letra fosse bastão
De adulto ou de criança
Importou a compreensão



E se eu tivesse coragem
Eu teria saído do escuro
Fundamentado a minha prática
Me libertado dos muros



E se o menino tivesse ido
Para as letras da turma B
Talvez eu não tivesse ajudado
A constituição do meu ser

Se eu tivesse abraçado o menino
E se eu não tivesse tanto medo
Eu teria ido para casa
Sem agonia no meu enredo

E se o tempo não fosse sábio
eu não teria me perdoado
A mãe não teria aprendido
E o menino alfabetizado.

Fonte: autoria própria (2025).

[27] Para Lima (2010), o cordel de quadras é uma forma tradicional da literatura popular brasileira, especialmente do Nordeste, caracterizado por estrofes de quatro versos com rimas marcadas e ritmo cadenciado. A imagem acima foi gerada por inteligência artificial (https://chatgpt.com/), com base no seguinte prompt formulado pela autora: "Produza uma imagem semelhante a uma xilogravura de cordel, contendo um menino com mochila nas costas, chegando à escola acompanhado de sua mãe. A professora o espera na porta da escola segurando uma lista em uma das mãos. Ao fundo, insira dois varais de cordéis: um com o nome 'Paulo' escrito com letra bastão e outro com o mesmo nome em letra cursiva." A inserção de outras figuras foi feita no aplicativo virtual Canva.

No intercruzamento das histórias e nos movimentos de idas e vindas desta pesquisa narrativa, retorno ao recontar do encontro das CIP, quando outros temas foram abordados. Um deles foi “ser docente na alfabetização: um reconhecimento de si”, o outro, “os sentidos das práticas alfabetizadoras”. Essas temáticas também foram retratadas no caderno de memórias como elementos provocativos e possíveis percursos para compreensão das experiências.

Ju, a borboleta Azul, traçou um breve retrato cronológico de sua trajetória formativa no campo do ser docente. No segundo tema, a página ficou em branco, um silêncio que foi preenchido nas conversas. Durante o diálogo, a professora demonstrou angústia diante das cobranças que recaem sobre a alfabetização. Ao mesmo tempo, ela revelou um brilho no olhar ao falar sobre a emoção de presenciar o momento em que a criança aprende a ler.

O contentamento da professora ao contar sobre o desenvolvimento de suas alunas e alunos fez-me lembrar a história da borboleta de Ruth Rocha (2005). Tal como a lagarta que desaparece enquanto vivencia, em silêncio, seu difícil processo de mudança, a professora também enfrenta suas próprias revoluções internas, invisíveis aos olhos de muitos. Quando, enfim, a criança aprende assemelha-se à chegada da primavera, quando a lagarta sorri, rompe o casulo, abre as asas e anuncia: “Estão procurando a lagarta da amoreira? Pois, sou eu!”. Assim, tecida por esse fio, Ju, a borboleta Azul (2024), narra:



> Não é fácil não. Não é fácil ver os olhos das pessoas julgando a gente e o menino que não aprende no final do ano [...] e você fica como o exemplo bom ou negativo. É tudo complicado [...].
>
> Eu não quero elogios, não. Eu quero que você me deixe trabalhar do meu jeito [...]. Porque a gente tem tanta essa preocupação e eu acho que [...], de tantas as cobranças que a gente recebe, de ver o menino lendo e escrevendo. Mas você só está preocupada com os elogios, que você é a professora perfeita, é a ideal; que está trazendo tudo certinho, com os cadernos tudo perfeitinhos, os meninos tudo perfeitinhos e as coisinhas da escola tudo perfeitinhas. Isso é valioso? É. Mas o que é valioso mesmo para mim é ele chegar em qualquer lugar e dizer: “eu aprendi com a minha professora”.

Esse reconhecimento do valor presente em seu fazer pedagógico materializou-se nas cartinhas que a professora recebeu de seus alunos e alunas, mensagens que ela guardou com carinho em sua caixa de memórias, junto às histórias que marcaram sua trajetória. Eu também lembrei das minhas, dos rabiscos de letras, flores, traços, corações, amor. Não teria como guardá-las, foram tantas. Assim como a professora, rememorei os sentimentos e a alegria desses momentos. Das vezes que cansei, sofri com as dificuldades e depois revigorei com as

conquistas das crianças. Dos abraços acalorados quando as encontro na rua, da menina e do menino que agora sabe fazer o nome e de todos esses processos que afetam, produzem afetos e marcam a vida de cada professora alfabetizadora. O momento registrado pelas imagens retratadas na figura 28 tenta traduzir um pouco desse sentir.

Figura 28 – Caixa de memórias de Ju, a borboleta Azul



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Emocionada, a professora foi retirando da caixa pequenas cartas. Eram enfeitadas, desenhadas e coloridas, como é o universo brincante da infância. Ju transparecia emocionada e feliz com tantos pedacinhos de histórias, gestos de carinho e de agradecimento. As demais professoras ouviam atentamente e, como eu, pareciam revisitar suas lembranças. Todavia, elas permaneciam em silêncio, olhando com atenção, ao tempo em que escutavam Ju, a borboleta Azul (2024) contar:



Eu acho que esse é o retorno da nossa experiência (chega me arrepia), que é quando as crianças conseguem escrever uma cartinha e lhe entregar, certo? o quê? Eu guardei todas para mostrar, porque Márcia disse para eu guardar tudo. Como é que eu trabalhava também na questão da colagem na sala, e

> eles diziam sempre até sem saber escrever direitinho, mas escreviam em um papelzinho: “pró, eu te amo”. Isso é muito significativo.

A docência não é uma linha reta, tampouco constituída só de alegrias. Pensei desse modo, porque de repente os flashes da memória resolveram voltar, e neles estava Jonas. Aquele menino rebelde, ferido pela vida que ficou à margem das letras e que não conseguiu ser alfabetizado. No início, ele se apegava com zelo àquele caderno de matérias; irritava-se quando a mão não acompanhava as palavras, queria, a qualquer custo, preencher as linhas, mesmo copiando a escrita do outro. Com o tempo, ele abandonou o capricho no caderno, as atividades e, quem sabe, o desejo de aprender.

Enquanto Ju, a borboleta Azul, lia as cartinhas dos pequenos da turma, fui resgatando da memória a experiência vivenciada com o menino Jonas durante esses meus trajetos. Era meu aniversário e algumas crianças tinham trazido bilhetes coloridos, desenhos, pequenos presentes. No dia seguinte, Jonas chegou ofegante e com os olhos brilhando, disse: “Tia, olha o que eu trouxe pra você!”. Abriu a mão e me mostrou um anel, grande, gasto, mas, ainda assim, um anel. Agradeci com um sorriso e o abracei. Por dentro, fiquei a pensar. Conhecia Jonas, às vezes, ele levava brinquedos ou lápis dos colegas para casa. A mãe, envergonhada, costumava devolver tudo no outro dia, mas de onde teria vindo aquele anel?

Eu estava preocupada com a origem do objeto e, quando cheguei em casa, enviei uma mensagem para o celular da mãe. Ela me respondeu com um áudio, contando que, ao retornar da escola, Jonas insistiu em levar um presente para a professora, a todo custo. A mãe explicou não ter nada disponível, a não ser aquele velho anel. O menino chorou, implorou, dizendo que aquele objeto me faria muito feliz. E presenteou-me.

Sei das circunstâncias sociais que atravessavam a vida de Jonas e da vulnerabilidade do seu ambiente familiar. A ausência afetiva do padrasto e os relatos de episódios de violência, sussurrados ao pé do birô, em tantas manhãs antes das aulas. Em certos momentos, ainda me questiono se, ao refletir sobre essas dificuldades, eu estaria tentando aliviar a própria culpa ou justificar as falhas no processo de alfabetização daquele menino. Jonas demonstrava carinho por mim, respeitava-me, mesmo diante das queixas ou nos momentos de impaciência frente às brigas e às confusões recorrentes. Ele queria aprender. Infelizmente, minhas práticas não foram suficientes?!

Essa experiência, entre tantas outras que envolveram a carência, a sensibilidade e os desafios na alfabetização daquela criança, fez dela uma presença inesquecível na minha história de ser professora. Eu guardei o anel. E, além de algum material pedagógico das

práticas vividas, não houve outra coisa que me parecesse tão digna de ocupar um lugar na caixa de memórias, senão aquele presente. Ele me lembra Jonas. Mais do que isso: me move, me mobiliza a estar aqui aprendendo. O registro contido na Figura 29 representa um pouco dessa história.

Figura 29 – Caixa de memórias de Ceci, a borboleta Matiz



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Dentro da caixa, guardei um caderno de planejamento semanal das aulas de alfabetização. Também reservei um portfólio, uma pasta de folhas transparentes na qual as atividades estão organizadas por temáticas. Entre os objetos está o “Senhor Alfabeto”, um boneco de pano integrante de um projeto de leitura. Nessa proposta, as crianças levavam o Senhor Alfabeto e um livro para casa, registrando a história com apoio da família e recontando-a em sala. Junto a esse material, guardei o anel, presente de Jonas. Embora ele não tenha conseguido alfabetizar-se, a lembrança desse menino e as cartinhas destinadas à borboleta Azul simbolizam o reconhecimento e o valor das práticas alfabetizadoras.

O rememorar dessa experiência, associada ao sentido contido naquele singelo anel, lembrou-me da obra literária de Men Fox (1995), “Guilherme Araújo Augusto Fernandes”. De quando esse outro menino resgatou as memórias perdidas de Dona Antônia. Entre os

vários objetos encontrados na história, havia uma bola de futebol, lembrança do dia em que se conheceram e se tornaram amigos, uma recordação que valia ouro. Nesse intercruzamento de recordações compus um pastiche:

Pastiche[28]: algo que vale ouro

Era uma vez um menino chamado Jonas
Augusto Araújo Fernandes
E ele nem era tão velho assim

Ele gostava da escola
brincava e chutava com força a bola
Com o menino Arthur brigava
no corredor, com quem mais por ali passava



Gostava da professora chamava-lhe de tia
E lhe contava segredos arrepiantes:
de fome, violência e medo.

Jonas parou o dever
cheio de sonhos
Queria ler e escrever
mas não sabia como fazer

A professora já impaciente, quase desistiu,
colocou-o próximo ao birô
Ficou perto, tentou melhorar,
mas os colegas iam sem a ele esperar.

Jonas trouxe-lhe um anel
não era novo, nem feito de ouro
Guardava um brilho
um raro tesouro.

A professora guardou o presente
Ela sorriu, sorriu... pois o seu desejo de ensinar,
antes perdido, tinha sido renovado,
por um menino, que nem era tão velho assim.

Fonte: autoria própria (2025).

Guilherme Augusto Araújo Fernandes
(Men Fox, 1995)

[28] Pastiche é uma produção literária ou artística que imita conscientemente o estilo, o tom ou os recursos de outro autor ou obra. Segundo Ely, Vinz, Anzul e Downing (1997), o pastiche produz textura criadora de uma declaração temática. As múltiplas partes abrem espaço para uma textura completa, uma série de significados coexistentes a partir do significado inscrito em sua própria forma. Esse pastiche foi elaborado a partir da obra literária Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Mem Fox (1995). As imagens da tirinha foram produzidas por meio de inteligência artificial, a partir do prompt elaborado pela autora. Descrição: 1º quadro - o menino aparece indo embora da escola e pensa: “Não aprendi a ler [...]”; 2º quadro - a professora, segurando livros, pensa: “Onde foi ...”; 3º quadro - a diretora, com os índices escolares em mãos, pensa: “Onde estava a ...”.

Após o rememorar dessas histórias intercruzadas e provocadas pelos fios tecidos pelo baú de memórias, segui o diálogo com as demais professoras. No entanto, elas não guardaram objetos de recordação em suas caixas — exceto as linhas do tempo, o próprio caderno de memórias e suas histórias, que, para mim, também valem ouro. Antes da apresentação desses artefatos, ocorrida no segundo encontro das CIP, conversei com cada borboleta em suas paisagens escolares.

Cheguei cedo, por volta das 8 horas da manhã, e Jane, a borboleta Azul-Céu, já estava lá. Havia combinado as CIP para aquele dia de encerramento das aulas, em turno oposto ao expediente. Nesse mesmo dia aconteceu a festinha de final de ano com as crianças de sua turma. A coordenadora conduziu-me a uma pequena sala de paredes verde e branca, cores que predominavam na escola. Sentei-me frente a frente com a professora; entre nós, um antigo birô[29] bem cuidado e, além dele, a distância que ainda havia entre essas primeiras histórias.

O diálogo não fluía; as frases saíam curtas. Eu queria ir, mas ela parecia querer ficar. Percebi algo semelhante em outras professoras: um misto de insegurança, receio e histórias guardadas. Ela aparentava pensar: “E o que ela quer saber? Para quê? E por que comigo?” No entanto, aos poucos foi enredando as linhas, preenchendo os espaços e contando as histórias. No campo da docência foi devagarinho lembrando as dificuldades dos trajetos, das escolhas ou da falta delas, da preferência pelo ensino de crianças. E, quando eu apresentei o tema “os sonhos”, Jane, a borboleta Azul-Céu (2024), contou:



> A gente pensa no início que seria bem mais fácil, né? Ensinar. Quem nunca foi em uma sala de aula pensa que é fácil, mas quando a gente entra [...] vê tantas histórias diferentes, [...] vê que é complicado; e se os pais ajudassem também, seria outra coisa [...], porque quando você faz o dever com muito cuidado, muito carinho, aí você manda para casa, no outro dia o aluno não traz e às vezes diz ‘ah, minha mãe jogou no lixo’, aí a gente fica decepcionada. E [...] percebe, assim, que aqueles alunos que os pais acompanham é outra coisa, eles aprendem bem. Não tem comparação.

A conversa seguiu sobre os relacionamentos construídos com as famílias ao longo dos percursos e os problemas que se arrastaram desde o período da Covid-19. Entre eles, a professora destacou a ampliação da carga horária docente, especialmente, pelas demandas do trabalho on-line, que, mesmo após o fim da pandemia, continuaram a fazer parte da rotina

[29] O termo birô é utilizado para designar a mesa de trabalho das professoras, geralmente posicionada na frente da sala de aula. A expressão faz parte do dialeto regional do Nordeste do Brasil, precisamente da região onde esta pesquisa foi desenvolvida.

escolar. Então, busquei criar um ponto de encontro na conversa, lembrando da minha experiência no ensino remoto.

Contei das noites atendendo aos pais e às mães, depois de seus horários de trabalho, quando enfim chegavam em casa e precisavam orientar os filhos e as filhas nas atividades escolares. Eu pensava nos alunos e nas alunas e nas famílias, assim, cheguei a ministrar aula para uma mãe, a fim de que ela conseguisse ajudá-los. O período da pandemia assemelhou-se ao tempo passado no casulo, enclausurados na escuridão, entre o perigo que rondava do lado de fora e o medo que crescia por dentro. Foi um tempo difícil. Como a Lagarta, eu também esperava pela primavera, quando o colorido da vida reavivaria, trazendo de volta o voo das borboletas.

Mudei o enredo da CIP para a temática "ser docente na alfabetização". A professora contou sobre outros desafios: a dificuldade de conduzir o processo desde as primeiras letras; a falta de uma rede de apoio para o ensino de crianças com deficiência, de diagnósticos, compreensão e apoio familiar; reprovação escolar desde os anos iniciais do ensino fundamental.



> Eu gosto de pegar os alunos que já estejam um pouco alfabetizados, eu não me acho tão boa alfabetizadora não. Eu acho meio complicado. É por isso que eu gosto de pegar os do 2º ano, mas a gente também pega alunos do 2º ano que precisa alfabetizar. Aí com a idade [...] já fica mais difícil para eles, porque a idade correta é 6 anos. Eu tenho alunos com 8 anos que ainda está com dificuldade de leitura [...]. Eu tenho uma menina de 8 anos que nem faz o nome completo. Eu acho que ela deve ter algum problema [...].
>
> É. Eu já mandei a mãe levar ao médico para ver, porque assim, ela não faz o nome dela, nem o primeiro nome. Ela faz só pondo letras. E eu acho que ela vê, assim, do que eu escrevo no quadro, eu acho que ela vê de uma forma diferente, porque ela escreve diferente do que eu escrevo no quadro. No começo eu comecei a apagar. Várias vezes. Aí, ela fazia do mesmo jeito. Ai, hoje não adianta apagar, ela faz a mesma coisa [...].
>
> E hoje a gente sabe que está se passando aluno sem saber das coisas, né? Olhe, eu acho totalmente errado no 2º não ter reprovação, eu acho que deveria ter, eu acho que deveria ter desde o 1º, a gente se formou sabendo? Porque tinha reprovação. Aí, a gente se esforçava mais. Aí, vai aquela bola de neve e, quando o aluno chega no 3º ano, não sabe ler, não sabe fazer o nome, não sabe o alfabeto e vai perder no 3º ano. Ai, quando chega lá no 6º [..], têm professores que dizem "[...] e o que fizeram? O que os professores fizeram para passar um menino desse?".

Quando a borboleta Azul-Céu citou as aprovações automáticas, eu lembrei de quando um aluno meu do 3º ano não conseguiu ser aprovado. Eu já estava de férias e a secretária escolar me ligou pedindo para alterar a nota já firmada à tinta na caderneta, o "livro sagrado"

da escola. Mesmo assim, queria que eu o aprovasse. Eu estava convicta, mas senti o peso das pressões nas hierarquias escolares. Então, pensei: o que fazer? Respondi: “Olhe, vou enviar a caderneta; o que vocês decidirem fazer depois, façam vocês”. Além da lembrança sobre esse episódio da reprovação, o relato de Jane, a borboleta Azul-Céu, recordou-me, mais uma vez, dos julgamentos recaindo sobre as professoras alfabetizadoras. Era o questionamento que ecoara naquela reunião pedagógica da escola: “Onde estava a professora do 1º ano que não alfabetizou esse menino?” Assim, repetidamente, como nos insetos de Ruth Rocha (2005), parecia haver uma marcha impiedosa, bradando: “Abaixo a feiura, morra a comilona!”.

Os relatos dessa Borboleta sobre a promoção automática no ciclo de alfabetização e os desafios do ensino da leitura e da escrita para crianças com deficiência capturaram a minha atenção. Agora, ao revisitar esses escritos com o olhar de quem deseja recontá-los, percebo como as narrativas da professora são atravessadas por um insistente “eu acho...”. Essa repetição intencional na linguagem ressoou, como o texto de Dewey (1979), marcados pelo uso da anáfora “Eu acredito...”. Apesar de separados pelo tempo e concepções distintas, ambos expressam, de alguma maneira, suas crenças pedagógicas. Foi assim que a história de Jane, a borboleta Azul-Céu, me levou à composição de um poema encontrado.

Poema encontrado: eu acho...

Eu acho complicado
alfabetizar no 1º ano
Eu acho difícil ensinar
uma criança com engano

Eu acho que ela vê diferente
as letras que eu ponho no quadr
Eu acho que ela precisa
de um olhar diagnosticado

Eu acho que eu não sou
uma boa alfabetizadora
Eu acho que ela escreve
com alma sonhadora

Eu acho muito errado
passar sem saber ler
Eu acho que nesse caso
a reprovação deveria ter



Eu acho que reprovar
devia ser muito cedo
Eu acho que o esforço
acaba vindo com o medo

Eu acho que repetir
ensina alguma coisa ao menino
Estudar direito a lição
sentir o peso do destino

Eu acho que desse jeito
sem saber o alfabeto
Eu acho que vai perder
o ano todo completo

Eu acho que no 6º ano
já virou bola de neve
Me perguntam onde estavam
as professoras,
de greve?

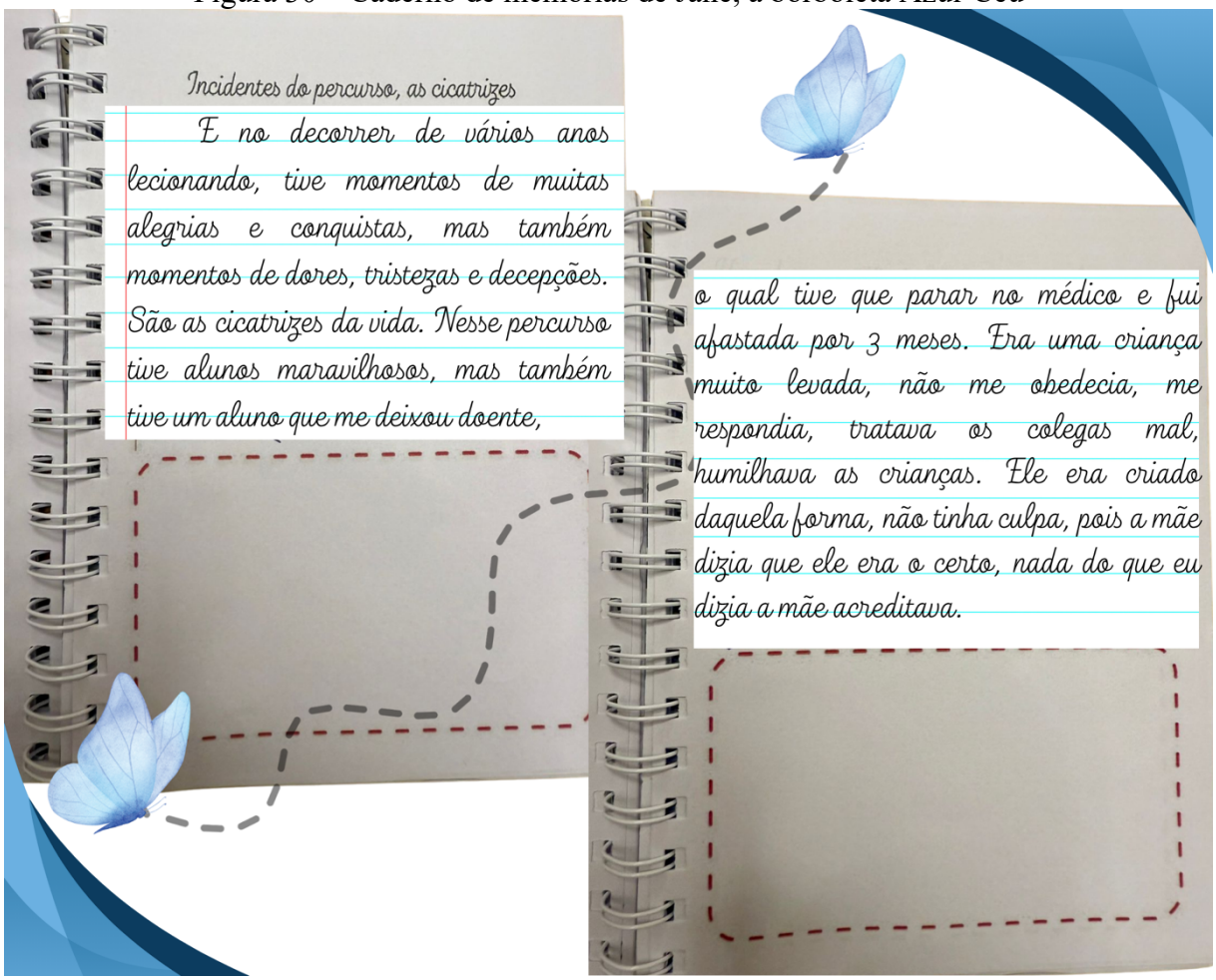


Fonte: autoria própria (2025).

Os versos do poema e os sentidos produzidos por Jane, a Borboleta Azul-Céu, parecem se entrelaçar na busca por respostas aos desafios da docência. A essa altura do diálogo, as frases já não eram tão curtas e a borboleta no casulo remexia-se na docência, à procura das histórias. Quando apresentei o tema "incidentes dos percursos, as cicatrizes", ela não hesitou em narrar experiências desafiadoras — sobretudo o episódio já mencionado, quando no início da profissão, precisou ficar fora de casa e dormir, por dias, em uma escola rural. Além dessa marca, como num momento Eureka[30], Jane subitamente recordou outra passagem marcante em sua trajetória. Lembrou-se dos problemas com um aluno indisciplinado que lhe retirou os dias de paz e de saúde e explicitou nos registros de seu caderno de memórias, demonstrado na figura 30.

[30] Para Kounios e Beeman (2014), na psicologia cognitiva, o chamado "momento Eureka*"* ou aha*!* é descrito como uma experiência de insight**:** um entendimento súbito e claro de uma solução ou lembrança.

Figura 30 – Caderno de memórias de Jane, a borboleta Azul-Céu



Fonte: autora a partir dos escritos da borboleta Azul-Céu (2024).

Essa história se entrelaçou à minha, como se percorresse a mesma trilha. O tom de sua voz carregava a dor da experiência. Jane, a borboleta Azul-Céu parecia justificar uma culpa que não a pertencia e, ao mesmo tempo, revelar a si mesma aquele tempo de angústia e sofrimento. Eu também senti essa aflição quando experienciei a docência com Paulo, o menino do episódio da letra cursiva ou bastão. Um aluno indisciplinado, uma mãe difícil. Dessa relação, passei a questionar a minha prática e conduta, o meu próprio ser. Senti vergonha. Naquele dia, na diretoria da escola, escondia-me de mim mesma, da secretária e das acusações interiores, das perguntas silenciosas que me rondavam: como alfabetizar? como ser, de fato, uma professora alfabetizadora?

Na mente borbulhavam os pensamentos, revisitando os meus fazeres, pois, embora as histórias infantis fossem o fio condutor das minhas aulas, algumas atividades findavam presas ao livro didático, ao preenchimento das páginas, por vezes, sem ligação com as literaturas ou

limitadas à composição das letras, sílabas e palavras. Eu queria produzir sentidos, manter um elo com o mundo, letrar meninas e meninos. Por outro lado, havia a necessidade de ensinar com paciência e detalhe a ler as palavras. Nesses momentos, eu me via técnica e a consciência me perguntava: seria eu uma professora inovadora ou a tradicional que eu tanto temia? Entre as incertezas, eu parecia o camaleão da "Primavera da Lagarta", de Ruth Rocha (2005): mudava de cor e de opinião, tentando me ajustar às minhas crenças pedagógicas e ao que me exigiam ser; ou talvez fosse como a vida sem destino fixo, mudando o caminho o tempo todo.

Jane, a borboleta Azul-Céu, continuava envolvida nos detalhes da experiência vivenciada com o aluno. Eu tive pressa, segui apresentando outros temas relacionados aos percursos: "práticas alfabetizadoras, uma experiência formativa" e "o amanhã". Sobre as práticas, a professora, timidamente, descreveu alguns exemplos. Sobre o futuro, esperançou melhorias nas relações entre família e escola, a saber:

> Eu percebo, assim, quando eu coloco textinhos que é uma música, eles se entusiasmam mais. Eles têm mais facilidade de aprender aquele textinho, porque a gente lê e depois vai cantar, principalmente, quando é de roda. Eles gostam mais. Jogos também. Eles se interessam mais. Apesar que, hoje em dia, até isso eles não estão interessados não. A gente vai contar uma história [...] é por isso que eu prefiro ensinar os menores, porque, quando você vai contar uma história aos maiores, quando eu estava por disciplina, eles não se interessam mais não, não queriam nem escutar [...]



> Eu espero que melhore, né? Porque assim está difícil, viu? Hoje em dia os pais estão parindo e jogam na escola e querem que a gente tome conta. Tem uns que são assim mesmo. Jogam e pronto. Não olham dever, não olham livro, não olham nada; não olham mensagem que a gente manda, e se olham, não ligam. Quer que o professor crie, praticamente. E deve ser um conjunto, né? A escola, a família. Mas são poucos que entendem isso. Ficam colocando a culpa no trabalho e eu por vida trabalhei e dei conta. Dou conta sim do meu filho levar o dever, o acostumei desde pequenininho e quando ele chega em casa, já fala qual é o dever. Quando a gente ensina desde pequenininho. Hoje, a mudança é muita, está tudo diferente. Claro que não é a maioria, são alguns.

Essa história me fez refletir sobre a responsabilidade de alfabetizar, de quem é esse papel: da escola ou da família? Assim as atividades das minhas crianças também vieram à mente, eram os "Para Casa". Alguns cadernos chegavam impecáveis: letras caprichadas, tarefas em dia. Outros, no entanto, vinham rabiscados, rasgados, pouco ou nada escrito. Lembrei das mães que justificavam: "Mandei fazer na banca, mas ele não fez nada" ou "Professora, não tive tempo de acompanhar o dever. Amanhã ele(a) faz os dois". Diante dessas versões de contar e de educar, senti a necessidade de registrar esta história em

camadas[31] — talvez, assim, eu consiga compreendê-la. Como seria a narrativa da mãe do aluno ou da aluna?



Hoje quando cheguei em casa do trabalho, o menino estava num choro só. Diz ele que a professora escreveu bem grande no caderno "NÃO FEZ" e que os pais têm de ensinar o dever aos filhos todos os dias. Eu fiquei pensando, sabe [...] essa escola está cheia de cobrança pra cima da gente e essa professora parece que não tem o que fazer, como se tudo fosse nossa responsabilidade. Eu entendo que educar é conjunto, escola e família, mas parece que tudo jogam aqui para casa. E eu me pergunto: será que a professora sabe o que a gente passa? E outra, eu digo todo dia a ele: "Você quer ficar igual a sua mãe? Trabalhando no pesado a vida toda? Estude, faça seu dever e obedeça a professora na escola". E ainda digo mais, nem toda mãe joga o filho na escola como dizem. Eu criei esse menino sozinha e Deus. Às vezes, a gente também se sente perdida, é tanta coisa nessa vida, mas a gente se importa. Teve um dia que a professora escreveu que era pra fazer tal coisa, mas nem deu pra entender direito. E se eu tenho dúvida? E se meu filho não entendeu? Ela também tem que ensinar direito, porque ela ganha muito bem para isso.

O imaginário da mãe, fez-me alçar voo até a narrativa do menino. Na escola, ouço muitas vozes me chamando ao mesmo tempo: "Tia, que letra é essa?", "Tia, é para copiar?", "Tia, falta quanto para o recreio?", "Tia, tia, tia...". Mas quase não tenho tempo para valorizar o que as crianças pensam ou sentem. São tantas vozes ao mesmo tempo, em tantos tons e urgências, que, às vezes, mal consigo identificar quem perguntou, o que disse ou por que disse. Apenas respondo no automático, como se isso bastasse. Por isso, eu decidi escrever outra versão dessa história. Quis pousar em seus mundos para imaginar o que sentem, pensam ou como produzem os sentidos de suas experiências. E, assim, escrevi a história do menino:



Hoje, quando minha mãe chegou do trabalho, eu já estava chorando. Ela nem tinha entrado direito e eu mostrei o caderno. A professora escreveu bem grande: "NÃO FEZ!". Não gostei porque queria ter feito, mas eu também queria brincar na pracinha e os meninos estavam lá me esperando, aí não deu muito tempo, mas eu queria, eu juro que queria. Há dias que meus colegas levam o dever feito e a professora diz parabéns. Eu fico triste, fico com vergonha. E quando Guilherme fica mangando, bato nele. Eu gosto da professora. Ela ensina direito as letras e eu entendo quando ela senta comigo na carteira e me explica devagar. Mas tem hora que não consigo, sabe? Parece fácil quando ela fala, mas depois, em casa, não lembro como começa. E minha mãe chega cansada, às vezes nem dá tempo dela falar comigo. Minha mãe é bem brava, fico triste, mas eu entendo, ela trabalha muito. Eu vejo. Ela sai cedo, volta tarde, aí ela ainda vai fazer as coisas. Mas eu

[31] Segundo Ely, Vinz, Anzul e Downing (1997), as histórias em camadas revelam a complexidade existente entre o que é pensado e o que é, de fato, dito. Elas têm o efeito de evidenciar a construção social de vidas e perspectivas individuais, ressaltando a interpretação criativa e ativa da experiência de cada pessoa.

> também queria que ela tivesse mais tempo comigo e que o meu caderno fosse igual ao do Mário, cheio de coisas. Queria mostrar meu caderno a ela, mostrar um dinossauro que desenhei na última página. Amanhã eu vou fazer o dever e vou mostrar a minha professora.

Para recontar essa história em suas múltiplas versões, viajei no tempo e resgatei as lembranças de experiências vivenciadas com as famílias no cotidiano das paisagens escolares. As narrativas de mães, alunos e alunas retornaram à memória, impulsionando-me a compreender a história contada por Jane, a borboleta Azul-Céu, sob outros olhares: os das mães sobrecarregadas, imersas em suas batalhas diárias e, por isso, sentem dificuldade em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos e filhas; e os das crianças, atingidas pela vulnerabilidade social, navegando entre os desejos da infância e as responsabilidades do processo de aprendizagem.

Das conversas envolvendo os relacionamentos construídos entre família e escola, caminhei para a identidade profissional docente. Apresentei o tema "Professora alfabetizadora, um reconhecimento de si". A professora rememorou momentos em que se sentiu reconhecida por seus ex-alunos e ex-alunas. Contou sobre reencontros marcantes e da dificuldade em reconhecê-los à primeira vista — agora adultos, com os traços transformados pelo tempo, já não eram facilmente identificáveis como as crianças que um dia passaram por suas salas de aula. Em tom afetuoso e descontraído, trouxe à tona histórias de sua trajetória como alfabetizadora de crianças que são filhas daquelas que, anos atrás, também estiveram sob seus cuidados educativos.

Segui adiante nas CIP. Do modo como ocorreu com a primeira participante, Jane, a borboleta Azul-Céu, pouco contou sobre suas práticas de alfabetização. No segundo encontro, estrategicamente destinado à vivência dessas histórias, a professora também desempacotou uma de suas experiências formativas no campo da alfabetização, traduzindo-a em desenhos, linhas e cores.

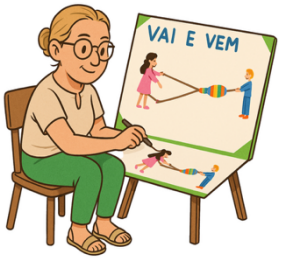
A figura 31 a seguir revela, à esquerda, o momento dessa produção artística, quando a borboleta Azul-Céu parecia envolvida no simbolismo, viajando ao seu universo imaginário; e à direita, registra a apresentação da pintura da tela, quando os fios tecidos do ontem se conectaram a outro tempo e lugar.

Figura 31 – Pintura de tela de Jane, a borboleta Azul-Céu



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Jane, a borboleta Azul-Céu, projetou em sua tela uma experiência que articulava práticas de alfabetização com as aulas de Artes e Educação Física. Enquanto pintava, sua concentração despertou curiosidade tanto minha quando das colegas participantes, diante dos primeiros traços artísticos. Tratava-se de um jogo. Embora, durante a apresentação da pintura, a professora não tenha explicado em detalhes como utilizou o brinquedo ilustrado na tela para o ensino da leitura e da escrita, enfatizou o processo de construção do material e o envolvimento das crianças diante dessa proposta lúdica de aprendizagem. Esses contares aconteceram durante a exibição de sua tela, a saber:



> Aqui, o vai e vem foi em uma aula de Arte. Eu passei na atividade para casa, para os alunos construírem o vai e vem. Tinha no livro, as regras, mas eu também pesquisei no Google, na internet e eu botei no grupo vários vai e vens, porque eles poderiam enfeitar de outras formas. Então, foi em uma aula de Arte, isso foi um dever para casa. Eu pedi que eles também pedissem ajuda aos pais para recortar. E eles gostaram muito. Todos levaram. E aí eu aproveitei na aula de Educação Física, para eles praticarem. Eles gostaram bastante, porque fazia ginástica, né? Vai e vem, vai e vem. Então serviu para a aula de Arte e [...] de Educação Física. [...] E se divertiram bastante com isso, né? [...]

> Eu utilizo os dois, tradicional e construtivismo também. Gosto muito de historinhas, fantoches. Às vezes me visto de fantasias, principalmente nas datas comemorativas também e acabo utilizando os dois. Gosto de contar historinhas, depois para eles fazerem um reconto e produzir com figuras, a produção tanto escrita como oral e uso dos dois métodos.

Quando eu já me preparava para encerrar aquelas memórias que valeram a pena recordar, ainda conversei sobre a importância de suas práticas. Jane, a borboleta Azul-Céu, trouxe a esperança como fio condutor de sua caminhada na docência, pois as mudanças ocorridas no tempo a impulsionaram a seguir adiante. Entre lembranças, retornou aos desafios da educação inclusiva e, no entremeio, contou uma experiência formativa vivenciada com o próprio filho. Parecia buscar o impulso do voo, libertando o seu sentir para o mundo.

> Meu filho tem dificuldade de aprendizagem, mas eu não digo a ele [...] assim: ‘se esforce que você aprende’. Ele aprende com repetição. Na semana de prova para mim é uma coisa, porque tenho que elaborar as minhas antes, para na semana da prova ajudá-lo, porque tenho que estudar com ele, [...] repetindo ele aprende, tem que ser por repetição. [...] Porque se a gente falar ‘não, você não vai aprender’, aí não aprende [...] mesmo. E ele nunca perdeu um ano, nunca ficou em recuperação, pois consegue passar, com dificuldade, mas consegue. Tirando 6 para mim está ótimo. Eu digo para ele que ‘eu não exijo 10, mas eu também não quero que você seja o pior, se esforce que você consegue’. Não adianta a gente exigir muito, se ver que não consegue. Porque eu sei que ele tem, além do autismo, tem epilepsia e tem dificuldade mesmo, porque o QI dele deu bem abaixo do normal. Antes eu não sabia, descobri esse ano mesmo. Depois que eu soube eu tive mais cuidado com ele. Eu percebia que ele tinha dificuldade, mas eu não sabia que o QI dele era muito abaixo do normal. [...] Eu achei até interessante, porque por ser bem abaixo do normal ele até que consegue, mas também porque eu ajudo bastante [...]
> Hoje, eu estou mais procurando saber sobre, lendo mais [...] o assunto para compreender. Tem coisas que eu já compreendo o porquê do meu filho sempre escutar a mesma música várias vezes. Ele vai para a missa que são gravadas e aí ele chega em casa e assiste a mesma missa. Eu acho interessante, porque antes eu reclamava, mas hoje eu já deixo. Aí, eu digo: E [...], você não viu nesse instante a mesma coisa? A gente vai aprendendo. É uma formação. E quando a gente tem um filho assim a gente se interessa mais, a gente quer aprender mais sobre aquele assunto para saber cuidar melhor. E se eu tivesse descoberto antes tinha sido bem melhor para mim, [...] quanto para ele.



Por alguns instantes, a professora permaneceu em silêncio. Meus pensamentos continuavam inquietos. Mesmo após o fim da conversa, imaginei o desconforto da borboleta Azul-Céu vivendo o papel de mãe diante daquela experiência. Refleti sobre quantas outras mulheres enfrentam situações semelhantes, atravessadas pela ausência de recursos financeiros, pela falta de diagnóstico e de acompanhamento adequado. Voltei então à sala de

aula em minha memória: lembrei das professoras, sobrecarregadas e vulneráveis em suas tentativas de promover inclusão e das crianças, que, independentemente de seus esforços, carregam a tristeza de não conseguir aprender a ler e a escrever.

Nessas minhas trajetórias, já vi mães desesperadas em busca de um diagnóstico que explicasse as dificuldades de aprendizagem de seus filhos e filhas. Presenciei lágrimas de mulheres sem qualquer rede de apoio. Vi também aquelas que silenciaram por escolha própria ou por falta dela. Acompanhei professoras pesquisando, criando recursos, desenvolvendo estratégias para incluir. Vi outras pedindo ajuda, desabafando, desistindo. Vi crianças brigando, sofrendo, chorando. Outras se esforçando, dançando, aprendendo. Vivi de perto os processos de inclusão de alunas e alunos na escola. E, por mais difíceis que tenham sido para mim, imagino o quanto deve ser doloroso para a criança e sua mãe. Como Jane, a borboleta Azul-Céu, elas sentem as dificuldades do filho, porque só compreende quem vivencia a história.

Depois desse momento, encerrei aquela conversa, mas não os pensamentos. Agradeci à borboleta Azul-Céu e, logo em seguida, comecei a aguardar a próxima professora. Elas eram da mesma escola. A sala também era a de antes, paredes verde e branca e o mesmo birô que, friamente, distanciava aquele primeiro diálogo. Era o dia da festinha de encerramento. Do lado de dentro, eu ouvia o barulho lá fora, sentia a euforia, a sensação e o cheiro característico dos finais de ano letivo. Nessas ocasiões, é costume as crianças irem embora mais cedo, por isso marquei o encontro para esse horário, por volta das 10h30 da manhã. E, embora eu já a conhecesse do tempo da faculdade e da docência, suas histórias pareciam ainda mais guardadas, penso que muitas permaneceram ali, nas memórias de Fabi, a borboleta Rosa.

Timidamente, fui tecendo os primeiros fios. A alfabetizadora enveredou por outros rumos, pela política local, o sonho de continuar os estudos, as recordações do tempo em que, junto a mim, experienciou os estágios da graduação em Pedagogia. Eu precisava prolongar aquele diálogo. Então, insisti em outros assuntos. Contei sobre os espaços que ainda me separaram dos saberes vivenciados na faculdade e do quanto a realidade da sala de aula é diferente. Lembrei das minhas primeiras andanças na Creche Maria Amélia, das lições inaugurais em uma turma multisseriada, com crianças de 0 a 5 anos. Ainda, assim, as histórias ditas foram poucas. Ela foi a Lagarta e, em meio ao alvoroço da floresta, preferiu o silêncio.

Meus pensamentos se embaralhavam. Eu não queria incomodar, provocar desconfortos, entrar onde não me cabia. Assim eu me sentia invadindo espaços. Estava desejosa pelos avanços, que, naquele momento, considerei serem as respostas procuradas. Tudo acontecia ao mesmo tempo. Vinham os flashes na memória. Estava no limite da

consciência, tomada por um puxão para dentro e um empurrão para trás, na tentativa de encontrar sentidos. Então, lembrei de quando fiquei incomodada com a presença de pesquisadores, que, mesmo sem querer, tiravam meu tempo já escasso. Recobrei também a sensação de final de ano letivo, quando tudo em mim desejava uma pausa, um pouso.

Segui adiante, busquei um pequeno lugar no seu mundo. Ainda com frases curtas, a professora contou sobre suas trajetórias formativas na docência. Depois, apresentei o tema "Ser docente na alfabetização". Fabi, a borboleta Rosa, ficou em dúvida e perguntou: "Como assim você quer dizer?" Eu não queria fazer perguntas, mas expliquei perguntando: Como é que você se sente como professora? Eu sou professora de alfabetização, porque... Qual o porquê de ser da alfabetização? Fabi respondeu que gostava e se identificava com seu próprio trabalho. Aprecia fazer pesquisa, buscar ideias e, principalmente, das histórias, porque é o que as crianças gostam.

O voo estava demorando a acontecer. Semelhante à lagarta, ela estava à espreita das ameaças, ao tempo em que se alimentava, nutria-se e maturava o contar das histórias que estariam por vir. Segui buscando entrelaçar os fios das CIP com as relações, os encontros e os lugares. Fabi, a borboleta Rosa, retomou os assuntos da faculdade, apontou aquele momento da vida como uma marca em seus percursos, os "sins" e os "nãos" que, de algum modo, tornaram-se aprendizagens. As pausas e os silêncios custaram a conduzir as narrativas. Continuei, então, conversando sobre os programas de formação continuada, como o PACTO e o PNAIC, para, a partir deles, chegar às experiências do cotidiano escolar com o tema "Práticas alfabetizadoras: uma experiência formativa". Em poucas frases, Fabi contou sobre alguns de seus desafios:



> É difícil, assim, Márcia, pela questão dos autistas. E é como você diz: a gente está acostumado com um método e aí depois vai mudando, aí [...] você vai ter que adaptar e a criança também, né? É muito difícil. Hoje não é fácil [...]
> As cobranças, às vezes, nem parte da secretaria, ou da direção, mas dos pais. Na alfabetização 2 tem que sair lendo, não é nem no 1º ano não. No 1º, 2º e 3º, você vai lá, né? Mas é na alfabetização 2 que ele tem que ler. Imagine o 1º ano ele sair sem saber ler, [...]
>
> Essas provinhas e essa questão de não reprovar é muito difícil, é [...] desafiador ser alfabetizador hoje. E as expectativas pioram tudo. A gente fica pensativa, né? Tudo isso está muito desafiador. Hoje não dá para cair de paraquedas não, como nós caímos.

Nesse ponto, entrelaçada com a minha própria maneira de ver ou não ver os meus "eus", refleti sobre a pressa em alfabetizar. Veio à memória um episódio da minha trajetória,

de quando atuei como professora alfabetizadora por dois anos consecutivos, no 1º e 2º ano. Durante esse período, algumas crianças levaram mais tempo para avançar na apropriação do SEA, exigiram um esforço mútuo, delas e meu. Os pais apressados nos resultados eram justamente aqueles que não compareciam às reuniões escolares e não conseguiam acompanhar as tarefas enviadas para casa. A escola parecia contabilizar quem já sabia ler e escrever. As crianças, por sua vez, continuavam.

No 2º ano, lembro quando foi implementado um programa de reforço escolar no contraturno. Coincidentemente, cerca de uma semana após o início dessas atividades, muitos alunos e alunas ensaiavam suas primeiras palavras escritas. Foi, então, que uma das integrantes da equipe gestora entrou na minha sala e perguntou: "Como estão as crianças?" citou nome por nome. Eu respondi: "Estão melhorando". E ela, prontamente, comentou: "É, depois das aulas de reforço, elas conseguiram avançar."

Fiquei sem palavras, embora tantas me atravessassem por dentro. Um sentimento de fracasso, desvalorização e mágoa tomou conta de mim. Como ela podia pensar assim sobre o processo de alfabetização? Seriam mesmo suficientes apenas alguns dias de reforço escolar, enquanto os anos de dedicação às minhas práticas pareciam não contar? Sua percepção se assemelhava à de tantas famílias que costumavam enaltecer a professora do segundo ano, quando as crianças demonstravam avanços na leitura e na escrita, ignorando todo o trabalho construído bem antes daquele ponto de chegada ao universo das letras.

Eram os reflexos da pressa. Às vezes, parece haver um grande relógio cronometrando os minutos restantes, como se existisse uma hora exata para aprender. Quando esse tempo é ultrapassado, muitos se apressam em buscar motivos, explicações e culpados. No meio dessa corrida, as crianças seguem seu próprio ritmo: algumas disparam à frente, como atletas do aprender; outras, ainda que mais lentas, caminham com esforço e constância; e há aquelas que, mesmo em descompasso com os ponteiros, possivelmente alcancem seu destino no tempo único de seu próprio processo.

Assim como os pais e a escola, eu também tenho corrido. Todavia, venho cultivando a paciência em minhas práticas, compreendendo, como na história de Ruth Rocha (2005), que sem ela é impossível enxergar o voo das borboletas. Por isso, agora busco dar vida à conversa com Fabi, a borboleta Rosa, e aos fios tecidos a partir desse encontro em minhas memórias, narrativas que me permitem contar e refletir sobre a alfabetização como processo, um caminho em que quase todos têm pressa. Eu reconto...

Poema Tempo de aprender

A escola tem pressa
A provinha vem aí!
Os pais têm pressa,
O coleguinha já sabe fazer o nome
A professora tem pressa
Mas a do 2º ano é a melhor
Eu ensino com a letra cursiva
Eu ensino com a letra bastão
A alfabetização tem pressa
A menina anda devagar
Acabou o recreio?
Todo mundo tem pressa
A menina caminha, caminha, caminha
As letras saltam
A professora corre
A menina espera
O tempo também corre
A menina procura o tempo
O tempo chega
E a menina?
A menina leu e escreveu.



Fonte: autoria própria (2025).

Nas CIP, também andei apressada, um ímpeto quase instintivo de descobrir as práticas. Corri pelas paisagens, passei pelas pessoas, voei entre as memórias. Queria chegar nas estratégias, nas didáticas do cotidiano escolar, na docência e na história da borboleta Rosa. Para alcançá-las, contei sobre os dias em que as aulas eram melhores, produziam sentidos. Eu me sentia feliz e aprendia com elas. A professora, mais uma vez, entremeou a narrativa com suas experiências da faculdade e, assim, contou:



Eu gosto muito de explorar a leitura e a escrita, Márcia. Eu gosto de fazer isso através da história [...] e dali puxar. [...] Para fazer aquele negócio era a noite toda, [...] aqueles planejamentos da faculdade. Aí, a gente vai aprendendo [...] a leitura e escrita através de um texto. Porque você ler e se não ter um texto para [...] interpretar, eu acho... já no 1º aninho mesmo. Eu já dava um textinho, já liam, já fazíamos uma interpretação sozinhos.

Fabi, a borboleta Rosa, falava sobre a sistematização do conhecimento a partir das histórias infantis, uma aprendizagem marcante dos tempos de faculdade. Foi nos planejamentos elaborados durante o estágio docente que ela aprendeu a puxar um fio contínuo, conectando as histórias aos saberes. Assim como Fabi, eu também descobri no universo da contação literária infantil um caminho propício para me tornar uma professora alfabetizadora. Essa experiência formativa, colorida em uma pintura em tela, revela a prática dessa borboleta, como se vê na figura 32.

Figura 32 – Pintura em tela de Fabi, a borboleta Rosa



Fonte: arquivo pessoal (2024).

A tela de Fabi não foi pintada por ela. Mesmo agora, ao recontar essa história, hesitei em inclui-la. Pensei: não posso me distanciar da experiência, censurando ou omitindo partes do vivido. Por isso, decidi recontá-la. Por um motivo particular, a professora não pôde participar do momento de pintura da tela durante a jornada pedagógica. Diante disso,

conversei com ela e perguntei se poderia realizá-la em outro momento. Ela concordou. Alguns dias depois, a borboleta Rosa me perguntou o que deveria pintar. E, assim, como ocorrido anteriormente, expliquei que se tratava da representação de uma prática alfabetizadora correspondente às suas trajetórias formativas. Fiquei surpresa quando ela alertou não saber desenhar e pediu a outra pessoa para ilustrar por ela. Insisti, comentando que não precisava ser perfeita, apenas sua. Não consegui convencê-la. Sua prática alfabetizadora foi traduzida a partir de seus olhares, mas traçada por outras mãos.

Ao recontar essa história, lembrei das crianças na escola. Elas também costumam dizer: “Eu não sei fazer”, “Eu não sei ler”, Eu não sei escrever”, mesmo quando eu as convidava a desenhar, escrever ou ler. Pareciam ter medo de errar. No entanto, quando se permitiram aprender, foram como a Lagarta de Ruth Rocha (2005): alimentaram-se intensamente, acumulando energia para viver um saber ainda desconhecido. Ao sair do casulo, também enfrentaram a vulnerabilidade, aguardaram o tempo necessário para firmar as asas e, diante das incertezas, lançaram-se ao voo.

Alguns dias depois, Fabi, a borboleta Rosa, me entregou a pintura de sua tela. A apresentação ocorreu em um momento posterior ao desenvolvimento das CIP coletivas. Ao receber a arte, fiquei imaginando quais teriam sido suas orientações para a composição artística: teria ela sugerido a disposição das formas, dos tamanhos, das linhas ou das cores? Estava próxima ou distante no momento da criação? E será que a pessoa conseguiu expressar artisticamente a prática alfabetizadora da borboleta Rosa? Todavia, ainda que por meio de outra linguagem, a professora traduziu sua trajetória de alfabetização na tela, narrando como desenvolveu sua prática docente:



> Bom, aí é uma experiência, é o Dia da Árvore, entendeu? E, foi uma contação de história na praça, embaixo da árvore [...] A partir da contação dessa história, é..., na sala de aula, eles observaram, [...] a gente discutiu lá na praça, [...] foi para a escola, fez uma produção textual [...] E depois eu fiz um ditado estourado com algumas imagens [...] Eu imprimi lá, sobre o Dia da Árvore, [...] É... cachorro que eles observaram lá no jardim, borboleta, as árvores [...] Pessoas, [...] A praça ali da igreja [...], a partir daí eu fiz o ditado estourado com imagens [...] E depois fiz a correção também na lousa. O nome da história era “A árvore generosa”. Também eu pensei na questão do construtivismo e na questão do tradicional [...] A escrita na lousa, a correção, [...] E a contação foi fora da escola [...]. É um marco assim... na questão da alfabetização, é que eu trouxe lá da faculdade, foi da minha formação.

Da apresentação de sua tela, olho agora para trás e reconto outros momentos das conversas com Fabi, a borboleta Rosa. Busquei encompridar os fios e teci sobre os “Sonhos”,

a professora pensou, sorriu e disse: “Esperançar, esperançar”. Aproveitei a sensibilidade do momento para falar das emoções. Comentei sobre o sentir o outro e a si mesma, a impossibilidade de separar o profissional do pessoal; dos dias em que não consegui ser a alfabetizadora que imaginei; das aulas e práticas embebidas do humano, por vezes, tão frágeis. Procurei imaginar o ser e o ensino como um só e do quanto a maneira de alfabetizar depende do que cada uma professora é e sente enquanto ensina.

Os fios correram por outros chãos: foi para o olhar que não a vê, a jornada de trabalho exaustiva, as cobranças e os julgamentos que tanto a afeta. Como na história de Ruth Rocha (2005), enquanto todos procuravam a Lagarta no mesmo caminho, ela enveredava em outra direção, era o seu próprio percurso, a sua história, *stories to live by*[32] (Clandinin; Connelly, 2000, 2015). Eu apresentei outras temáticas, agora sobre “O Amanhã” e “Os sentidos das práticas alfabetizadoras”. E foi assim que Fabi, a borboleta Rosa, narrou:



> Reconhecimento, né? Mais respeito [...] às vezes o professor fica triste, magoado. Não é nem a direção, é o sistema, por tudo. Há um carreamento de coisas e coisas [...] está lidando ali com ser humano [...] e quando você cuida lá do aluno, você não vai acarretar ele, né? E o professor, por quê? Às vezes, tudo é o professor. Quando você fala aí: “cadê a professora da alfabetização? Cadê o professor que não ensinou fazer o nome?”. Participação da família, [...] esperançar [risos] esperançar [...]
>
> Eu acho que, apesar dos pesares, a gente tem uma identificação; se identifica, né? gosta do que faz. A gente não faz só pelo dinheiro não. Claro que o dinheiro é importante e que a gente precisa, mas [...] é uma missão. Se você não tiver o dom também, não consegue [...]. Porque você vir apulso por causa do dinheiro não é fácil não. Ali tem alguma coisa. Existe uma linha.

A pergunta proferida na reunião pedagógica da minha escola ecoava e se entrelaçava com essas histórias: Cadê a professora do 1º ano que não alfabetizou esse menino? Junto dela, os olhares de fora e as culpas de dentro pesando sobre o que faltou, sem espaço para compreender os trajetos percorridos. A conversa com Fabi, a borboleta Rosa, seguiu somente até ali. Eu ainda desejava explorar outros enredos, mas o meio-dia já se aproximava. Então, pousei naquele lugar.

Depois voei para casa, almocei enquanto as histórias cruzavam os meus pensamentos, indo e vindo de outros tempos e lugares. Marquei com Cy, a borboleta Branca, no horário vespertino, turno de suas aulas. Cheguei cedo, caminhei até a secretaria e perguntei por Cy. Ela estava sentada em uma mesa grande no centro da escola. Junto a outras professoras

[32] Histórias que nos constituem - Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP).

conversavam, registravam algo em suas cadernetas. Cumprimentei-as. A borboleta Branca perguntou se eu desejava conversar ali mesmo, eu preferi ir junto a ela para a sala de aula. As crianças já estavam de férias e o lugar estava estranho sem a presença delas.

Nessa outra paisagem, Cy, a borboleta Branca, também idealizou o reconhecimento, até parecia ter escutado essas conversas com a borboleta Rosa. Ela começou as CIP compartilhando sua trajetória docente, percorrendo os lugares da formação e logo, para minha surpresa, quando apresentei a temática "Ser docente na alfabetização: um reconhecimento de si", Cy, a borboleta Branca, revelou o seu desencontro:



> Assim, o maior sonho também é a questão da valorização, né? Porque eu acredito que a gente é desvalorizado. E outra coisa também, que nessas jornadas também tivesse a parte prática, não tivesse só a teoria. A teoria é bonita, as coisas ali e tudo, mas não tem uma parte prática, [...] o fazer, o construir. Não tem. Então, o meu sonho era que isso acontecesse, que tivesse a teoria e que tivesse a prática [...]
>
> Aí é que está: não me reconheço [risos]. Não me identifico. Eu tenho muita dificuldade. Talvez pela questão da musiquinha, de muito desenhinho, e eu não tenho muita habilidade, entendeu? Pronto. Olhe, quando eu fiz Pedagogia, eu fiz por falta de opção. Eu queria fazer Psicologia, mas nem tinha dinheiro, nem condições na época e aqui nem ofertava outros cursos e aí eu continuei, fiz Pedagogia. Mas quando eu fiz Geografia, foi justamente para eu fugi desse contexto, porque eu me identifico mais com as crianças dos anos finais.

Busquei tanto por explicações ao longo desses percursos que não sei se encontrei uma resposta ou mais um apanhado de perguntas: qual é o sentido de suas práticas? Há, de fato, algum sentido? Ou seriam elas desprovidas dele? À medida que os fios iam sendo tecidos em torno da temática "O inventário da viagem: os encontros", Cy recordou outros episódios vividos em sua jornada. Em meio a essas memórias, destacou a presença de um professor e amigo que se dispôs a assumir suas turmas em um período difícil da vida, quando, em razão da doença de sua avó, precisou se ausentar do trabalho. Além disso, a borboleta Branca revelou os espinhos da estrada. Ferida, lamentou a transferência para outra paisagem escolar e a convocação equivocada em um dos concursos públicos nos quais havia sido aprovada.

Também encontrei um amigo ao longo da caminhada. Era professor e coordenador pedagógico do município. Ele me convidou para coordenar o PACTO e, na sequência, o PNAIC, programas voltados à formação de professores alfabetizadores. Eram os meus primeiros passos na docência e esse convite mudou minha trajetória. Ele viveu essa formação com intensidade, com o olhar voltado à valorização docente e um desejo de ver a educação

florescer. Ter sido escolhida por ele, entre tantas possibilidades, transformou-me. Passei a desejar qualidade no ensino e a reconhecer o valor da profissão. Amigos assim existem, são raros, mas reais. O meu, hoje, está no céu e aqui, guardado nas bonitas lembranças.

Em meio aos flashes da memória, retornei ao diálogo. Assim como nas demais histórias, insisti em alcançar o fazer. No entanto, a conversa enviesava os percursos: apareceram as turmas multisseriadas, a vida que pulsa lá fora e acompanham as professoras na sala de aula, desafios inseparáveis que desestabilizam a trajetória. Em outro momento, durante o encontro coletivo das CIP, Cy, a borboleta Branca, apresentou a pintura de sua tela. Por instantes, esqueceu-se de si para experimentar o prazer de mais uma vez revisitar o vivido, como representado na figura 33.

Figura 33 – Pintura em tela de Cy, a borboleta Branca



Fonte: arquivo pessoal (2024).

A fotografia à direita registra um dos instantes em que Cy, a borboleta Branca, dedicava-se à pintura. Havia nela uma inquietação, parecia receosa quanto à estética do desenho. Após minha explicação sobre a proposta, ela voltou a perguntar o que deveria fazer. Sugeri permitir o fluir artístico, representando uma de suas experiências com as práticas alfabetizadoras. Começou, então, a descrever a sua proposta, parecia buscar uma aprovação.

Pediu um lápis e, cuidadosamente, iniciou os traços de sua composição. A imagem à esquerda, na figura 31, captura o momento em que ela apresenta sua arte e narra a história por trás daquela pintura, a saber:

> Aqui é uma dinâmica, chamada "Água na cara". É tipo um passa ou repassa, só que ao invés de ser torta na cara é água na cara. Eles amaram. Então, eu pedi que levassem uma camiseta para que não ficassem molhados, né? E aí, você pode fazer com o conteúdo trabalhado ao longo da semana ou com atualidades. Nesse caso aqui, a gente fez com atualidades. E aí perguntávamos, se respondessem certo e o outro errasse, recebia a água na cara. Tinha a chance de se não conseguisse responder passava, não conseguia responder repassava. Quando repassava aí não tinha tempo, tinha que responder e se respondesse errado levava água na cara [...]
>
> Então, assim, geralmente a gente trabalha com o tradicional, mas tem que trabalhar também com o lúdico, porque eles amam. Por exemplo, eu trabalhava o conteúdo durante a semana, português e práticas de linguagem, que estão interligadas, né? Então, eu trabalhava com um texto. Desse texto, eu fazia ditado que eles não poderiam apagar a palavrinha que eles tinham escrito ao lado. Então, eu escolhia umas 10 palavras, ia ditando e eles escreviam do jeitinho deles, depois eu escrevia as palavras no quadro e eles não podiam apagar. Então, quem acertou colocava um C e quem errou colocava o E que estava errado e escrevia a palavra certa na frente. Fiz bastante isso. Ano passado eu peguei uma turma do 2º ano que não sabia ler, na verdade, a maioria não conhecia as letras do alfabeto. Aí, nesse período todo que eu trabalho, essa foi a turma mais difícil, pela questão de eles não saberem as letras [...] E graças a Deus terminamos o ano e eu entreguei a turma quase todos lendo; só quem não saiu lendo foi porque não tinha um acompanhamento em casa.



Algumas outras memórias floresceram. Lembrei das crianças, do meu modo de ensinar e do jeito delas de aprender. Durante os ditados eu costumava dizer: "Escrevam do seu jeito!" e quase sempre vinha a resposta: "Tia, eu não sei escrever". Nas palavras com som nasal, como cantar, era comum perguntarem: "Como se escreve o 'an'?". Eu explicava: "Está faltando um ajudante para completar a sílaba, é a letra 'n'." Quando o som era da consoante r, falava que, às vezes, vinha o som forte, às vezes fraco, como o barulho do motor do carro "rurururummmm" e as gargalhadas surgiam naturalmente. Com o nh, usava a imagem dos namorados, sempre juntinhos. E as perguntas continuavam: "Tia, essa é letra de adulto ou de criança? E assim, era possível criar uma linguagem própria com elas, cheia de jeitos de me aproximar e de tornar feliz o embaralhamento das letras. Às vezes, não sabia responder àquelas perguntas tão curiosas e inesperadas. Entre incertezas e descobertas, eu ia aprendendo junto a elas.

Quando as lembranças me trouxeram de volta àquela conversa, retomei os fios e alinhavei aos contares de Cy, a borboleta Branca. Entrelaçada às recentes recordações escolares, voei para as "Práticas alfabetizadoras, uma experiência formativa", enquanto a professora, sem economizar energia, deu batidas rápidas, contou sobre os métodos e planeou sobre a descrição de suas práticas:

> Então, eu costumo dizer que não sou de seguir modismo e isso na vida pessoal e em tudo, então, eu sou mais para o lado tradicional, talvez por eu ter sido alfabetizada por essa forma, né? Eu sigo mais esse lado e dá certo. Uso o lúdico, não vou dizer que eu não uso, gosto, mas assim, por eu ter sido alfabetizada dessa forma, eu uso mais o tradicional, principalmente, porque na minha época era uma turma multisseriada, então, tá aí uma coisa que eu acho que não daria conta, de uma turma multisseriada, porque é muito difícil. Substituí uma colega por dois dias e saí de cabelo em pé, como diz o ditado [risos] [...].



> Então, uma das coisas que eu utilizei ano passado que também estou usando esse ano é uma caixinha do bloco de leitura, que vem com sílabas, com letras, com palavrinhas para eles formarem. Então, eu acho que isso me ajudou bastante. Tem as imagens, mas eu não usei as imagens, porque eu quero que eles aprendam, sem que decorassem, né? Então, eu acho que isso aí foi algo que eu utilizei na alfabetização que deu certo. Como eu utilizei no ano passado e deu certo, utilizei esse ano também, sobretudo, com os alunos que não sabiam ler.

O contar sobre o seu jeito de ensinar a ler e a escrever era desenrolado, parecia imaginar uma memória feliz das histórias do cotidiano. No entanto, na minha mente ecoava a rapidez de suas primeiras palavras: "Aí é que está: não me reconheço [risos]. Não me identifico". Dali para frente eu só enxergava perguntas e, então, pensei: como não se reconhece? Procurei maneiras de voltar, ouvir de novo, escavar na memória, espalhá-la e revolvê-la cuidadosamente. Comentei sobre os finais de ano letivo, quando é costume realizar as festinhas de encerramento com as crianças, lembrei o dia anterior em que as professoras estavam eufóricas, cansadas, porém contentes. Falei sobre como, nesses instantes, todo o cansaço ou a mágoa sugere superação pelo encantamento do fazer.

Recordei quando, atravessada pelas tempestades, cogitei desistir, rememorei os ventos e as vozes dentro e fora: "não faço mais!". Entretanto, estava lá no dia seguinte à procura de um jeito diferente, seja para o próximo evento ou a prática. Assim são as professoras. Eu me reconheço nelas, mobilizadas por um desejo, uma esperança. Foi desse modo que tracei o céu no embaraço das conversas para retornar a temática: "Professora alfabetizadora, um reconhecimento de si" e interliguei com o sentido. Agora, semelhante ao Camaleão de Rocha

(1995) que mudava de cor e de opinião, Cy, a borboleta Branca, também mudou a maneira de narrar a própria história:

> Assim, eu acredito que eu faço o meu trabalho de forma a não deixar desejar, pelo menos pelas escolas que eu já passei e que eu atuo até hoje. E, geralmente, o pessoal comenta e procuro fazer da melhor forma. Não sou de estar reclamando, [...] então, eu nunca reclamo. Gosto do que faço e eu acho que isso é o principal, com valorização ou sem valorização. E eu penso primeiro com o meu aluno, porque eu costumo dizer que o meu aluno é o meu cliente. Então, se eu tenho aluno, eu tenho trabalho também [...].



> Então, eu costumo dizer que não gosto da alfabetização em si, dos pequenininhos. Não é dos alunos que eu não gosto, eu não gosto do trabalho com os pequenininhos, por eu não saber lidar. Mas assim com a turma do 2º ano, que já tem uns 6, 7 anos, por exemplo, eu amo, eu gosto. É tanto que me perguntam: "Se tivesse a oportunidade de mudar, você mudaria?" – eu digo: Eu não". Eu prefiro continuar com o 2º ano como eu estou aqui e com o fundamental, anos finais, que eu estou lá. As duas experiências. É desafiador? É, porque são planejamentos diferentes; são escolas diferentes; o trabalho é dobrado [...] Mas se você me perguntar: Gostaria de mudar isso? Não.

Na obra literária de Ruth Rocha (1995), a lagarta seguia a sua viagem em meio ao alvoraço da floresta. Os insetos bradavam e acusavam, intrigados com a maneira da lagarta vivenciar a sua história. Imaginei que aqui as próprias opiniões de Cy, a borboleta Branca, a confrontaram, interrogaram os sentidos, questionando-a o valor de suas práticas. Na dúvida, ela comentou não gostar da alfabetização: "Não me identifico". Depois: "Eu amo, eu gosto". Entremeada pela dupla e diferente jornada na docência, ela não encontrou um único percurso, uma escolha. Na indecisão, preferiu aquecer as asas e alçar voos pelas suas duas paisagens.

Naquele momento, a conversa já dava sinais de encerramento. As histórias, que desde o início eram breves, começaram a se dissipar cedendo espaço a um silêncio desconfortável. Agradeci à professora e, sem demora, voei para a paisagem escolar de Jô, a borboleta Preta, onde ela me aguardava. Nesse outro lugar, a atmosfera de final de ano letivo era a mesma. No entanto, essa outra borboleta desejou contar mais histórias, os enredos eram compridos, tecidos por muitos fios do viver, tramas do tempo, memórias e sentimentos.

Iniciei a conversa com o tema: *"*ser docente na alfabetização: um reconhecimento de si." Assim, Jô, a borboleta Preta, expressou tristeza por não conseguir se aproximar das crianças, por se sentir distante do sentir e do fazer próprio da infância. Atribuiu esse afastamento à influência de sua história familiar, mas, tomada pela angústia, revelou o desejo de mudança. Além disso, lembrou a itinerância docente, as migrações pelos diversos territórios da escola, entre turmas diversas e escolhas que raramente lhe pertenceram:

> Não sou uma pessoa carinhosa, grudenta, de meloso, de chamego no meu colo, não sou. Eu criei os filhos do mesmo jeito. Meu pai é assim e minha mãe é assim. Não tinha esse negócio de beijo e abraço, de conversar com as pessoas. Eu sinto vontade de abraçar e beijar minha filha, mas eu tenho vergonha. Eu tenho vergonha, mas eu queria. Aí, vem os alunos. Eu não quero que eles se machuquem, nada, [...] nem que se sujem, mas são eles lá e eu cá. Aí a menina vem me abraçar. Eu abraço, mas não é... eu não sei dizer como é que dá certo esse abraço. Não é uma coisa natural [...]



> Quando eu passei para essa escola, porque nessas outras escolas sempre era multisseriado, né?! então eu nunca tive antes uma série só, mas aqui nessa escola [...] já é assim. Quando eu entrei na época eu entrei no pré. Aí a gente levava até o quinto ano. Só que depois mudou. [...] eu não gostava muito de levar. Já com esse problema de mães, [...] eu sou esquentava e as mães são esquentadas, [...] sou nervosa e arriava os nervos, porque sempre os nervos não foram muito bons, então, por eu ser muito agitada, eu não durmo bem, [...] não como muito bem todos os dias. [...] Aí, eu peguei o pré, mas já é a terceira vez que eu estou com o 1º ano. Esse ano que vem já me disseram que querem me botar no Alfa. Aí, fica que nem uma pateta, para lá e para cá. [...] Onde me colocarem eu vou.

Às vezes é difícil traçar uma linha entre o ensinar e as demonstrações de carinho pelas crianças. Eu também não cresci em um ambiente de abraços e esses gestos ainda não são tão frequentes entre mim e meus alunos e alunas. Esforço-me para tornar minhas práticas as mais próximas possíveis de seus mundos. Ensino brincando com as palavras, preocupo-me, converso, acolho suas tristezas com carinho, sorrio junto. Desejo me entregar mais aos afetos, permitir que as emoções sentidas por dentro encontrem percursos pelo corpo, me atravessem, me movimentem para fora, para o outro.

Senti que Jô, a borboleta Preta, culpava-se pela distância entre os gestos de carinho que julgava necessário ofertar. De todo modo, continuei as CIP com a temática os “Itinerários da viagem: as cicatrizes” e, outra vez, as professoras cruzaram a mesma estrada. Jô, a borboleta Preta, rememorou o passado e trouxe à tona um episódio de indisciplina vivido com um de seus alunos. O contar parecia reavivar as dores daqueles momentos em que a impotência, a fragilidade e o desamparo marcaram a trajetória docente, no corpo e na alma. Assim, Jô, a borboleta Preta, narrou:



> Aí, quando eu cheguei aqui tinha um menino muito agressivo que ele me... (eu me lembrei quando você falou da caixa para botar bolinha de massa de modelar) ... mulher eu levei uma bolada nesse peito, isso há 14 anos, [...] ficou uma manchinha que até hoje eu tenho. [...] Eu já fui ao médico e ele disse que é somente uma manchinha, então, eu acredito que foi dessa bolada. Isso porque ele fez a bola e [...] já estava ressecada, aí ele jogou que doeu muito. Eu sofri muito. Ele pegava as coisas e jogava na rua pela janela. Pegava a pasta e os lápis dos meninos e jogava na descarga, ou seja, como professora, eu nunca tive uma vida boa.

Essa também era a história de indisciplina vivenciada por Jane, a borboleta Azul-Céu; era a minha história com o menino Paulo. Embora imersas em singularidades, eu e as alfabetizadoras nos vimos frágeis como a lagarta, desprotegidas diante das intempéries da vida. E, à semelhança da natureza, quando atravessa tempestades, estiagens prolongadas ou tornados, foi preciso reconstruir as partes, respeitar a naturalidade do tempo, mediadas pela força e pela busca de sentido.

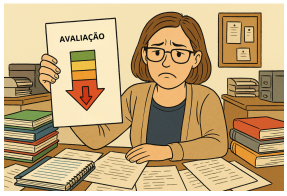
No entremeio desses contares, perguntei a Jô, a borboleta Preta, o que havia guardado em sua caixa de memórias. Ela contou que não conseguiu armazenar nenhum objeto físico, exceto a sua linha do tempo. Arquivou, simbolicamente, outras lembranças, as mais tristes, como a da bolinha de massa de modelar que a feriu. Contou que guardaria na caixa outro momento doloroso: aquele em que não conseguiu alfabetizar uma criança e, por essa razão, foi incompreendida pela gestão escolar. Esse seria, para ela, um infeliz capítulo a ser reservado ou talvez trancado no seu baú de memórias. De todo modo, a professora parecia deslocar para fora as angústias daquele momento recente e, então, contou:



> Aqui não é um padre que não é para ninguém saber, foi muito forte, foi muito forte. Uma vez que, graças a Deus, eu não sou das melhores, mas [...] não sou das piores [...]. A turma de 23 alunos só um, mas eu acho que ele tem problema, que até [...] a irmã ajuda. Há umas meninas que dão [...] banca, porque eu não tenho auxiliar para dar um reforço [...]. E esse menino não vai, ele chora, mas ele não faz. Então, não é culpa minha, né? E eu levei o nome de burra essa semana. E eu bati quente, [...], mas ela me chamou e ela diz que não. Só que ela disse com palavras bonitas, não foi burra. Colocou a turma de ralo abaixo. É o que isso? não me chamou de burra?

Houve, mais uma vez, o entrecruzamento das histórias. A culpabilização sentida por Jô assemelhava-se à minha diante da pergunta proferida por uma professora em uma reunião pedagógica da escola: “Onde estava a professora do 1º ano que não alfabetizou esse menino?”. Na literatura de Ruth Rocha, esse episódio remeteu-me à saída dos insetos em marcha, prontos para caçar a lagarta. Na visão deles, uma preguiçosa e comilona; na dela, uma viajante na estrada, um processo, incerto, aberto, sem fim. Na bagagem, a lagarta carrega tudo que veio antes, a chegada é a consumação de um movimento que ainda vai adiante. Por isso, pensei em outras maneiras de recontar e compreender essa narrativa. Assim, produzi outra história em camadas, a começar pela pessoa da gestão escolar:

> Aquela tarde iniciou como tantas outras: cadernos sobre a mesa, os pais na porta para deixar as crianças, relatórios e a cabeça cheia de preocupações. No entanto, havia algo que me inquietava há dias, o desempenho da turma



do segundo ano. O resultado da avaliação semestral externa apontou um déficit considerável na alfabetização das crianças, além de Rafael que a mãe já veio aqui reclamar, disse que ele não havia aprendido nada. Eu sabia que precisava conversar com a professora e estava me preparando para isso. Chamei-a na secretaria da escola. Preparei-me para ser cuidadosa. Escolhi palavras que soassem como apoio, não como crítica. Então comentei: "Professora, a sua turma está enfrentando dificuldades e talvez fosse o momento de pensar em algumas mudanças nas práticas". A professora ouviu em silêncio por alguns instantes, mas logo respondeu: Você está me chamando de burra? Eu disse não, em nenhum momento houve julgamento pessoal. Eu jamais a chamaria assim — isso não faz parte de quem eu sou, nem da forma como trabalho com a equipe. Mais tarde, ouvi dizer que ela ficou muito abalada. Que se sentiu desrespeitada, como se tivesse sido diminuída. Mas não foi essa a minha intenção, mas eu também sou cobrada e por isso precisei conversar. Muitas vezes, mesmo tentando fazer o certo, as palavras tocam em feridas que não vemos.

Jô, a borboleta Preta, estava nervosa enquanto me contava essa história. Pelo calor de suas palavras, parecia tratar-se de um episódio ocorrido nos últimos dias do ano letivo. Eu a ouvia atentamente, sem muito apoiar, tampouco contradizer. Quando situações como essa acontecem na escola, hora ou outra aparecem insatisfações e comentários cujos arranjos desconsertam o sentir e o fazer no cotidiano. A história toma diferentes rumos e, mesmo sem compreender o ocorrido, procuro na mente possíveis percursos a seguir. Além disso, penso que as crianças também têm algo a contar. Desse modo, imaginei a opinião do aluno envolvido na situação, a quem chamei de Rafael e produzi a sua própria versão da história:



Eu estava lá no banheiro e ouvi a voz da professora na secretaria falando meu nome. Cheguei perto para escutar. Da fresta da porta eu conseguia ver ela lá, não entendi tudo, mas escutei o meu nome Rafael. Depois parecia uma briga. Aí eu fui bem devagar pra minha sala. A professora chegou e os olhos dela estavam bem vermelhos. Fiquei pensando se a culpa era minha porque eu não aprendo ligeiro. A professora ensina, sim. Ela escreve no quadro, lê com a gente, manda responder no livro, mas parece que as letras pulam na minha frente e eu não consigo juntar os pedaços. Ela pergunta: "Que letra é essa?" Aí eu respondo. Ela pergunta de novo: "E essa?" eu respondo, mas quando é para juntar eu esqueço de tudo. Em casa é a minha irmã que me ajuda, ela até pega na minha mão e tem dias que eu deixo responder no meu caderno, aí eu levo pra escola. Eu chorei um dia desses e tem outros que eu também não quero mais escrever.

A suposta versão narrada por Rafael nasceu de histórias vivenciadas em meu cotidiano escolar: dos momentos em que as crianças não conseguiram aprender as palavras, das inusitadas tentativas de auxílio nas tarefas por parte dos familiares ou das narrativas involuntárias, quando de modo acidental os alunos e as alunas revelavam que outra pessoa concluiu a atividade em seu lugar. Nessas situações, buscava sustentar a seriedade, mas as

histórias e a inocência das crianças rompiam a minha compostura, faziam-me rir e lembrar que elas têm muito a contar.

Após produzir essas versões, retomo às CIP com Jô, a borboleta Preta, para recontar o momento em que visitei a temática "Práticas alfabetizadoras: uma experiência formativa". Ao trazer esse tema para o diálogo, a professora relembrou suas tentativas e diferentes modos de ensinar, percursos múltiplos do aprender. Destacou as raízes preservadas em seu fazer pedagógico e os desafios que a atravessam, como as brincadeiras durante a aula, o uso excessivo do celular, a ausência de apoio familiar, o tempo de aprender das crianças e as questões de saúde que a acompanham junto à docência. Desse modo, Jô, a borboleta Preta, narrou:



> Eu gosto de ensinar. A Irmã tem um lema que dá certo. Eu fico chorando, e ela diz "não, quando for em setembro, esses meninos vão desabrochar"; [...] E não é que acontece? Acontece: de outubro para novembro. [...] ela me deu esse conselho, [...] hoje eu nem sofro mais. Vou levando. Não quer aprender, eu deixo. Mas quando chega de outubro para novembro não é que dá um 'tchuco' de vez e aprende. Claro que com aqueles que têm um acompanhamento e ajuda dos pais, porque se não tiver não vai. Eles querem muito brincar e esse celular, a gente vai botar culpa nele e as mães dão para eles ficarem quietos, [...] estão que nem loucos na sala, não querem escrever. O livro eles ainda respondem de boa, mas uma atividade no quadro, por mínima que seja, eles acham chata, porque eles querem o celular. Não sabem mais parar um minuto. Eu disse que nem para comer ficam quietos. [...] mesmo assim hoje eu os prefiro, [...] dão menos raiva. Até porque eu já estou com muita dificuldade com a minha voz.

O relato de Jô recordou-me a minha última turma de alfabetização, antes do afastamento para o doutorado. Meus alunos e alunas não levavam celulares para a escola; a maioria sequer tinha condições econômicas para isso. Era, porém, uma turma numerosa e barulhenta. Os meninos eram maioria e viviam entre brincadeiras e conflitos. As meninas, mais reservadas, permitiam-se conversar durante as aulas. Atravessados pelo alvoroço da infância, participavam das atividades e demonstravam interesse em aprender, salvo algumas exceções. Não sei se minha turma se parecia com a da professora Jô, mas seu relato me remeteu a ela. Mais tarde, ao refletir sobre as temáticas "Ser docente na alfabetização: um reconhecimento de si" e "Sentidos das práticas alfabetizadoras", Jô, a borboleta Preta, pensou… e disse:

> Eu acho que é o ajudar. Eu me sinto bem ajudando. Então, como professora, eu me sinto bem e fico tão feliz. Pense que alegria quando você pega uma criança que lê tudo assim, eu me sinto bem, realizada. Eu digo: 'eu consegui;



obrigada, Senhor'. Eu acho que é isso. E eu sei o que faço, que eu consigo fazer aquela criança, por mais que ele venha rebelde, sem coragem, sem querer, mas eu vou domando, de um jeito e de outro. Daí, a gente se sente feliz. Então, eu sei que o meu caminho é esse. Claro que eu penso em minha aposentadoria, todo mundo pensa, que a gente está cansada, desgastada. Eu ficar com o meu tempo de anos, já para me aposentar e eu ficar trabalhando? Eu acho que eu não fico [...], porque eu conheço os meus limites. Se eu não estiver fazendo o meu trabalho, eu me aposento, porque eu quero ver resultado. Eu sou igual a você, plantar uma roça e quer que aquela roça dê bons frutos. Então, os meus alunos, os meus filhos são aquela árvore, aquela semente que eles têm que brotar. Mesmo um, eu fico doente, porque eu queria que todos tivessem aprendido.

Jô, a borboleta Preta, narrava seus enredos sem intervalos, era uma trama de vivências enredadas umas nas outras, até parecia feliz em contá-las. Revelou pouco sobre as práticas e muito sobre a vida: episódios de mãe e filha, de mulher, esposa e estudante; de culpas, de braços que não abraçam, de feridas — difíceis, tristes, suas histórias. Ao ouvir esse último relato, lembrei-me imediatamente de "A Margarida Friorenta", obra infantil de Fernanda Lopes. O livro não reúne todos os enredos da professora; no entanto, há nele uma flor plantada que, assim como a Jô, a borboleta Preta, parecia precisar de um único gesto. Por essa razão, produzi este pastiche:

Pastiche: a borboleta triste

Era uma vez uma borboleta Preta em uma escola.

Quando chegou o dia das professoras, a borboleta começou a chorar.

Aí Júlia passou e perguntou: Por que você está chorando?

- Tristeza!

- Oh! É horrível ficar triste! E logo em um dia tão bonito!

A borboleta Preta deu uma espiada na janela. E se encolheu nas suas asas.

Júlia teve uma ideia: - Espere um pouco!

Chamou Rafael e disse: -Psiu!

Rafael respondeu: Ah! É você, Júlia? Como vai?

- Eu vou bem. Mas a borboleta Preta vai mal.

- O que ela tem?

- Tristeza coitada!

- Então já sei o remédio. Vamos levar a borboleta Preta para passear.

- Vamos já.

A borboleta Preta saiu então para passear com as crianças.

Mas logo começou a tremer.

Era as asas da borboleta batendo, ela estava chorando!



- Que é isso?

- Tristeza!

- Ainda?

Então já sei!

Vou arranjar uma garrafinha de água para te dar de presente.

Rafael pegou a garrafa de água de sua irmã e deu para a borboleta Preta.

- Agora, você está bem. Já tem uma garrafinha para levar para suas aulas na escola.

Quem sonhou com o presente foi Rafael. A borboleta Preta continuou a chorar.

Rafael ouviu novamente o choro.

- Outra vez? Então já sei.

Vou arranjar uma sacola para você levar o seu material escolar!

E Rafael pediu a sacola de sua mãe e deu de presente para a borboleta Preta.

Mas quando ia começando a caminhar na pracinha ouviu outro barulhinho.

Era a borboleta Preta chorando.

Então Rafael descobriu tudo.

Foi lá e mostrou seu caderno

Leu um pequeno poema para a borboleta Preta e agradeceu por ela não ter desistido de lhe ensinar a ler e a escrever.

Deu-lhe um caloroso abraço!!!

A borboleta Preta parou de chorar. E ficou muito feliz o dia inteiro.

No dia seguinte Rafael disse para Júlia:

-Sabe Júlia, o choro da borboleta Preta não era tristeza de presente não!

E Júlia respondeu:

- Ah! Entendi!

Produzido a partir da obra literária infantil A Margarida Friorenta de Fernanda Lopes.

Fonte: Autoria própria (2025)

Jô, a Borboleta Preta, foi a Margarida deste jardim. Narrou suas trajetórias como quem sente as ausências da própria vida e da docência. Cada episódio revelava uma dor, como ela mesma confessou: “[...] se eu contar a minha vida, você enlouquece; [...] como professora, eu nunca tive uma vida boa.” Assim como no enredo de Fernanda Lopes (1986), suas histórias

ecoavam os tremores da Margarida, não provocados pelo frio, mas pela lembrança viva de si mesma. Sem perceber, Jô, a Borboleta Preta, pediu socorro.

Após esses contares com Jô, voei para o segundo encontro das CIP, quando, assim como as demais professoras, a arte se fez presente revelando experiências formativas em sua trajetória. Por meio da apresentação da pintura de sua tela, Jô, a borboleta Preta, contou um pouco sobre suas práticas. Como um gesto de acolhimento e revelação, a arte abriu percursos e descortinou dimensões da vida docente, por vezes, invisíveis no cotidiano. Moveu-se e deslocou-se para outras trilhas de se formar, desveladas na figura 34.

Figura 34 – Pintura em tela de Jô, a borboleta Preta



Fonte: arquivo pessoal (2024).

A imagem à esquerda captura o instante em que Jô, a borboleta Preta, se expressa artisticamente, traduzindo em traços e cores uma de suas experiências formativas no campo da alfabetização. À direita, ela apresenta o sentido produzido por trás de sua criação. Envolvida no entusiasmo que antes guiou a sua pintura, a professora voou na narrativa contando suas escolhas pedagógicas, suas práticas de ensino de leitura e escrita e as singularidades que percorre como professora alfabetizadora. Jô, a borboleta Preta, abriu suas asas e contou a sua história:

É assim também, eu uso dos dois também um pouco, porque eu acho que vale à pena. [...] Gosto de começar com uma historinha, [...] dessa história eu vou tirar as letras e também essas letras eu gosto de mostrar com desenho, porque eu acho que eles aprendem mais rápido. Depois, a gente vai formar palavras. Primeiro eu vou ensinar a ler a letra e desenhar. Assim: qual é o nome que está aqui? Árvore! Daí mostro outras palavras que começam com "a". Assim, eu acho que eles aprendem mais [...]

E eu sempre gosto de trabalhar assim, através de uma história que dê para trabalhar a semana toda. Pego as palavrinhas, às vezes até dizem "de novo?" De novo, porque vocês não aprenderam. O importante é que eles têm que saber o básico, [...] porque eu lembro que a gente tem que ensinar a ler, escrever, saber o alfabeto. No mundo de hoje, a gente recebe criança que não sabe nem o próprio nome. Aí, eu não culpo o professor, porque nós professores temos essa mania: "Quem foi essa professora?". [...] Mas isso está errado, porque a gente dá tudo da gente, mas se a família não estiver presente, não ajudar, não vai [...]



Aí, é onde entra o tradicional um pouquinho. Eu sempre brinco, dizendo que eu faço de tudo um pouquinho, por mais que a sociedade queira que a gente faça o construtivismo e daí a gente tem que fazer o jogo [...]

As práticas da borboleta Preta foi um chamamento para uma escuta e um diálogo coletivo. Atenta ao final da narrativa sobre suas escolhas pedagógicas e os trajetos metodológicos que percorre, Cy, a borboleta Branca acolheu o momento e logo desenrolou o primeiro fio da conversa. Trouxe à tona suas próprias experiências e comentou sobre as estratégias desenvolvidas no processo de alfabetização. Assim, já descontraídas como numa conversa informal do cotidiano, as borboletas voaram por entre lembranças e práticas, uma viagem para os seus mundos. Atravessaram as fronteiras do espaço narrativo para ouvir e contar os seus fazeres. Essa primeira conversa coletiva girou em torno dos diferentes jeitos de desenvolver um ditado de palavras...

Borboleta Branca: Essa estratégica que você falou sobre as palavras repetidas, geralmente, eu uso quando faço o ditado.
Borboleta Azul-Céu: Eu também.
Borboleta Branca: Eu coloco do final para o começo.
Borboleta Preta: Um, dois, três percebem.
Borboleta Branca: As mesmas palavras. Só que eu coloco ao contrário, para ver se eles percebem ou não.
Borboleta Preta: Mas sempre tem aquele que percebe, porque sempre tem aqueles que a gente chama, [...] que são mais atentos. Aí... ou é a mãe que ensina.

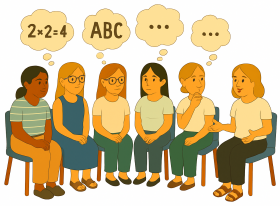


Borboleta Branca: Aqueles que percebem mais dizem: "de novo professora, essas palavras" [risos].
Borboleta Preta: Infelizmente não são todos.
Borboleta Azul-Céu: É aquilo que Márcia falou segunda-feira de colocar as mesmas palavras, do início até o começo, eu já fiz e dá muito certo.

Borboleta Matiz: Diagnóstico [...]? Colocar no início do ano e ir acompanhando para ver se ele vai acompanhando, se desenvolvendo. Para saber os níveis [...]
Borboleta Azul- Céu: Isso. Aí, a gente percebe a mudança, porque a gente esquece até, né? Do início até o final.
Borboleta Matiz: Acha que não evoluiu.
Borboleta Azul-Céu: Aí é bom demais para comparar.

As professoras rememoraram o encontro formativo desenvolvido às vésperas das CIP. Retomaram a discussão sobre a dualidade dos métodos e a importância de diagnosticar os níveis de escrita das crianças ao longo do ano letivo. Em seguida, o tema do ensino tradicional se entrelaçou aos fios das conversas, originou novas reflexões. Fabi, a borboleta Rosa, começou a narrar suas vivências. Até aquele momento, pouco havia sido contado sobre suas práticas, eu aguardava ouvi-la. Desejava escutar as narrativas de suas experiências formativas, olhar para suas histórias de alfabetização, encontrar os percursos, compreender os mistérios, os sentidos do vivido. Foi a partir desse recontar que surgiram os métodos e com eles o desembaraço das linhas, abrindo espaço para outro diálogo coletivo...

Borboleta Rosa: Baseado naquilo que você apresentou lá, naquele processo dos métodos, né? Eu acredito no tradicional e no construtivista e eu trabalho nos dois; mas é aquele tradicional que a gente fez na encenação, que [...] tem todo processo; E a história também gosto de trazer, a história, os textinhos, um poema, a gente traz o tradicional, mas não é aquele rígido.
Borboleta Matiz: A gente repaginou, na verdade [...]
Borboleta Rosa: Da época que a gente estudou. Por isso que a gente teve tanta dificuldade na faculdade, as cicatrizes da faculdade, os desafios. Então, Márcia, a história que você vai partir, você ler uma historinha e eles não registrarem, não tem significado, então, não tem método tradicional, não é totalmente tradicional.
Borboleta Matiz: Porque as histórias antigamente eram para decorar, a gente lia, lia, lia para decorar; e agora a gente trabalha as histórias, mas não é mais para memorizar [...] vai para a compreensão.
Borboleta Azul-Céu: Para mim dava certo porque era ótima em decorar [risos]
Borboleta Branca: Pra mim, eu sempre me dei mal.
Borboleta Rosa: Ô tristeza para decorar o alfabeto.
Borboleta Branca: Eu até decorava, mas na hora da prova eu esquecia.
Borboleta Rosa: Eu sofria, era um sofrimento.
Borboleta Azul-Céu: Eu tirava nota boa porque eu decorava tudinho, hoje já seria pior pra mim.
Borboleta Branca: Porque eu decorava e na hora eu esquecia.
Borboleta Matiz: É... e decorar é assim, você decora, mas depois você esquece. E quando você compreende, não [...]
Borboleta Azul-Céu: Eu decorei a tabuada e nunca esqueci na vida
Borboleta Matiz: É, mas a tabuada eu acho que é diferente.
Borboleta Azul-Céu: Não sei se é porque é diferente.
Borboleta Matiz: É diferente, é uma coisa só e histórias são muitas histórias.



> **Borboleta Azul-Céu**: Isso é verdade. Eu sei que a tabuada eu decorei e nunca esqueci.

As lembranças de Fabi, a borboleta Rosa, mobilizaram todas de volta aos tempos de faculdade. Tal como acontecia com as demais, envoltas pela nostalgia, suas memórias ganharam asas rumo ao passado, outros tempos, lugar de início. No entanto, daquele momento em diante, a conversa se desfez como um eco na montanha — ressoou até se perder no silêncio. Numa manhã de terça-feira, depois dos agradecimentos, risos e abraços, as professoras seguiram em direção à jornada pedagógica do município. Recolhi o material da sala até que me vi sozinha no imenso laboratório. Revisei as gravações das narrativas e, por alguns instantes, permaneci sentada, imersa em pensamentos que vinham e iam.

Cada borboleta seguiu o seu voo, elas, rumo às paisagens escolares; eu, em direção à tecitura dos sentidos que nasciam das experiências. Encontrava-as todos os dias, quando suas histórias voltavam a mim nas entrelinhas do vivido. Às vezes, cruzava seus percursos nos acasos da vida e, nesses instantes, pensava: "Talvez essa participante sinta o tempo que nos separa desde o último encontro... enquanto eu, no silêncio, continuo a vê-la todos os dias, onde as histórias se transformam em sentido" (Ceci, borboleta Matiz).

Chegou o momento do reencontro. Havia combinado uma conversa acompanhada de sorvete, talvez uma pizza, quem sabe. No entanto, logo percebi que o tempo das férias tem outro ritmo. Desse modo, assim como priorizei não interromper o ano letivo das crianças, pareceu-me justo preservar o intervalo de respiro das professoras. Por isso, marquei o reencontro para a jornada pedagógica, desenvolvida pela Secretaria de Educação do município.

Entre os compromissos traçados, retornar para o recontar das histórias teve destaque. Na pesquisa narrativa, esses acordos relacionais são contínuos, sustentados pela escuta atenta dos enredos. O espaçamento desses encontros faz parte do acompanhamento e em vez de uma pausa torna-se parte essencial no processo de fortalecimento das relações e de compreensão das experiências. Para Clandinin (2013), são as pessoas em relacionamentos, estudando junto às pessoas dessas relações, numa coautoria.

Desse modo, o encontro ocorreu em uma manhã de terça-feira. Organizei o espaço para acolher as cinco participantes. A expectativa dos primeiros encontros, embora mais suave, ainda se fazia sentir. As professoras alternaram a chegada em seu próprio ritmo. Iniciei a conversa com uma leitura de Alves (2011) intitulada "Um corpo com asas". O texto utiliza a metáfora da vida das borboletas para convidar o leitor a refletir sobre o poder transformador que o conhecimento e as palavras produzem, tal qual aconteceu com sua neta Mariana, logo

que começou a falar. Enquanto lia, pensei na importância das professoras no processo de alfabetização, nas relações construídas junto às crianças, permitindo-as que as letras passassem a ser asas, ganhassem vida, cor e sentido, “borboLETRAS”, como brincou o autor. A figura 35 apresenta as ações desse último encontro das CIP.

Figura 35 – CIP: coconstrução de histórias



Fonte: arquivo pessoal (2026).

Pensar é voar e voar com o pensamento é o mesmo que sonhar, foi o que Alves (2011) destacou em seu texto. Narrar as histórias docentes foi como alçar voos para dentro de si. Sentir, expandir e materializar as memórias no sopro das palavras, possibilitar criar e recriar os enredos da vida. Pensamentos e palavras permitem a travessia, os sonhos, a continuidade. O voo, contudo, é arriscado; às vezes, é preferível se manter no casulo do que se aventurar em busca de novos pousos. Há quem não se importe com o rastejar da lagarta e por isso voe longe; há quem desista de ir e por isso perde o desejo, o sentido de seguir adiante.

Os sentidos estão relacionados ao inacabamento humano. A vida é uma história em abertura. Assim, desenvolvi um momento voltado à valorização dos processos de criação e de deleite poético, de conhecimento e sensibilidade, de olhar para si e de se permitir perceber o outro e o mundo, aprender por meio da arte. Semelhante às crianças, que ao descobrirem as palavras, voam sobre as nuvens, visitam as estrelas e atravessam pontes de arco-íris que ligam

o que parecia eternamente separado, as professoras, ao pintarem, libertaram-se de seus casulos, revisitaram suas histórias e alcançaram lugares onde o corpo e a mente sozinhos não poderiam chegar. A figura 36 demonstra o momento.

Figura 36 – CIP: voos de sensibilidade e criação



Fonte: arquivo pessoal (2026).

Ao se debruçar sobre a arte, Ju, a borboleta Azul, comentou: “Eu cheguei tão agitada, nervosa, atrasada e, em um minuto, fiquei calma com essa atividade”. Era início de mais um ano letivo e, outra vez, a professora temia o voo pelas novas paisagens escolares, distante de casa, de seu jeito e da sua identidade docente. Como artesãs, vivenciaram a experiência deslizando as mãos sobre a tinta, permitindo-se sentir o corpo por inteiro, refazer-se.

Entre cores e palavras, li as histórias, recontando-as. No monitor passavam os desenhos representativos das professoras, criados por meio da inteligência artificial[33]. Admirada, Jô, a borboleta Preta, exclamou: “Ficou igualzinha, até a roupa”. Os olhares se mantinham atentos e emocionados diante das narrativas de suas vidas. Ju, a borboleta Azul, chorou. As professoras demonstraram satisfação com a escrita e a produção de sentidos a

[33] As imagens em formato de desenho foram produzidas com auxílio do ChatGPT, a partir de prompts elaborados pela pesquisadora sobre as professoras participantes, suas narrativas e os elementos simbólicos da pesquisa.

partir das CIP, da arte em telas, dos cadernos e das caixas de memória. A figura 37 buscou traduzir esse momento.

Figura 37 – Devolutiva dos artefatos



Fonte: arquivo pessoal (2026).

Após o momento de leitura e conversas, devolvi os artefatos, fontes de sentidos e de vida no transcurso deste jardim investigativo. Distribui camisetas com a imagem representativa do percurso para si, um dos símbolos da pesquisa. A borboleta artesanalmente confeccionada pelas professoras foi outro mimo. Jane, a borboleta Azul-Céu, comentou: “Vai ser difícil olhar para ela e não lembrar de você!”. Eu complementei: “Olhem para a borboleta e lembrem de vocês, da força vinda de suas trajetórias, de suas vidas e histórias”.

Encerraram-se os encontros da CIP. Agradeci a participação, a atenção e o cuidado das professoras. Dei-lhes um abraço caloroso enquanto seguiam para outro momento formativo, promovido pela Secretaria de Educação do município. Permaneci na sala. Reorganizei o espaço e, entre gestos e lembranças, revivi a entrada no campo, os primeiros encontros e desencontros com as borboletas, os lugares percorridos, os pedaços meus e delas entrelaçados à vida.

Revisitei seus enredos, refiz os trajetos da viagem e construí, a partir de tantos contares, uma nova história. Diante da impossibilidade de traduzir o que vivi, esforcei-me para combinar sentimentos e palavras — e, por meio delas, recontei quem são as professoras alfabetizadoras desta narrativa e como experienciam a docência em seus percursos

formativos. O poema é um jeito bonito de romper a moldura das certezas, atravessar a alma e revelar, no inacabamento, quem sou. Compus versos que, pela delicadeza da linguagem, traduzem por onde andei e quem encontrei na travessia pelo vivido.

Poema: os percursos

Amanheceu peguei a coragem e parti
Muito quis encontrar um caminho, encontrei percursos
Linhas tortas, longas, contínuas
Começos, meios sem-fim
Minha bagagem pesava medo
Desempacotei lembranças, joguei a forma fora
Redesenhei os trajetos, descobri estradas outras
Em cada paragem uma vida,
Mulheres do sentir, gerar, sofrer
Professoras do ensino aqui, ali e depois lá
Uma ferida no peito, outra chorosa na alma
Uma guardou as cartinhas
A outra se perdia na escolha
Eu fui a do fazer
Elas foram do sentir
Eu queria falar das práticas
Elas caminharam para si
Jeitos antigos, novos e seus
Nas paisagens percorridas
Fui elas e elas eu
Na viagem entre os mundos,
Territórios do não saber, do ser e compreender
Eu de tanto procurar, revisitei, achei
Produzi sentidos, vivenciei experiências
Encontrei mães, mulheres, professoras
Nesses percursos pelas trajetórias
Estavam a histórias que as constituíram.
E os sentidos que eu procurava.



Fonte: autoria própria (2025).

Semelhante “A Primavera da Lagarta” de Rocha (2005), as professoras alfabetizadoras seguiram por esses percursos como quem sente o chamado da natureza. Percorreram estradas sinuosas, espinhos, escaparam para dentro e para fora de si, e seguiram. Recontei os seus e os meus processos de formar-se, transformar-se, complexos, sem romantizar a metamorfose: silenciosa por fora e barulhenta por dentro. Miraram o céu, voaram entre as histórias, mundos de outrora, de hoje e os de depois. Não chegaram ao fim, tampouco são as mesmas, retornaram às paisagens e continuaram polinizando as flores.

4.2 Nas asas das relações: sentidos das práticas alfabetizadoras

Borboleta

Ô borboleta, tão colorida
Me diz o que que eu faço para ser assim bonita
Que essa vida é tão corrida
e tudo que eu quero é que ela seja mais florida

Borboleta tão colorida
Me diz o que que eu faço para ser assim bonita
Que essa vida é tão corrida
e tudo que eu quero é que ela seja mais florida

Abre as asas voa longe
Me enfeitiça de pureza
Quero ver o horizonte
Nos seus olhos realeza

Abre as asas dá um pulo
Sai de dentro do casulo
Seja luz onde é escuro
Construindo um bom futuro

Borboleta tão colorida
Me diz o que que eu faço para ser assim bonita
Essa vida é tão corrida
e tudo que eu quero é que ela seja mais florida

Flor de Sal

Essa música acompanhou o desenvolvimento das CIP, tanto nos encontros individuais quanto nos coletivos. Ela embalou a arte das capas dos cadernos, dos folders, das caixas de memórias, dos cards e o cuidado na organização dos espaços onde me encontrei com as participantes para conversar. Esteve presente na formação com as demais professoras durante

a Jornada Pedagógica do município, nas pinturas das telas e em outras ocasiões em que me sentei para pensar esses trajetos. Foi como um hino. Ouvi-la, reascende memórias, reconta as histórias de ser docente e, inevitavelmente, emociona-me.

Quando iniciei o estudo, baseei-me na vivência das minhas experiências como professora alfabetizadora, cujas inquietações me levaram às indagações narrativas e aos olhares próprios sobre as práticas, entrelaçados a questões e desafios. No entanto, a imersão no campo de pesquisa e nas conversas com/e entre as professoras fez-me perceber que há mais nesse processo. Há vida! Pessoas, singularidades, subjetividades, mundos inteiros nas relações e nas histórias que constituem as alfabetizadoras. Eu vejo beleza. Vejo, nessa tecitura, a urgência de uma docência bem mais florida.

Muitos contares se intercruzaram nos trajetos, nas relações familiares, nas dobras do cotidiano, nas histórias de ser mulher, mãe, dona de casa, esposa, filha e professora alfabetizadora. Diversos enredos se encontraram nos próprios percursos, tocaram-se no tempo, fios antigos emedaram-se, convergiram retrospectiva e prospectivamente em um contínuo experiencial da vida docente. Nessas experiências, as ações implicaram os efeitos delas provenientes: sentir, desfrutar ou sofrer.

Os movimentos entre essas histórias me mobilizaram a aproximá-las de algumas proposições teóricas que dialogam com as vivências dos trajetos investigativos. Nos estudos de Dewey (1979) e Charlot (2000), desenvolvi a tarefa de apresentar como seus conceitos se relacionaram com o vivido. Além disso, mais do que os reproduzir, procurei, de alguma forma, expressar como os seus pensamentos reverberaram sob as reflexões, produzem sentidos e compreensões ao recontar esses enredos.

Para Dewey (1979), o aprender está entrelaçado à experiência e é indissociável da vida. Em seu pensamento, o movimento constante entre ação e reação, presente no experimentar, se sustenta em dois princípios fundamentais: a continuidade e a interação. Charlot (2000) se aproxima do pensamento de Dewey ao afirmar que o saber é uma relação construída consigo, com o outro e o mundo. Nascer é entrar em um mundo onde o destino é aprender, como uma sequência natural da vida. Desse modo, tanto na continuidade quanto nas relações estão os elementos basilares para compreender as experiências.

Recordo-me de quando tecia os primeiros fios com Ju, a borboleta Azul, de como ela retomava o episódio de sua demissão em seus relatos. Lembro-me da narrativa de suas práticas e da defesa do percurso pedagógico escolhido. Notei, então, que os processos formativos vividos em uma escola de perfil tradicional sustentaram suas escolhas pedagógicas e práticas, fortalecidas por raízes históricas que lhe ensinaram a alfabetizar e se prolongaram

em uma situação de continuidade. No pensamento de Dewey (1979), são as experiências de ontem que se sucederam como partes de um todo.

A paisagem escolar em que Ju, a borboleta Azul, exerceu a docência durante catorze anos foi marcada por um ensino rigoroso, que lhe exigiu dedicação e empenho. Esse tempo, embora desafiador, proporcionou-lhe aprendizagens resultantes das relações tecidas com as colegas professoras, com os alunos e as alunas, com as mães, os pais e a diretora escolar, com o lugar, o momento de sua história e a realidade com a qual conviveu. O aprender da professora manifestou-se nas narrativas, no desvelamento das projeções e das defesas pedagógicas que sustentam sua prática docente.

Na perspectiva do aprender e da relação com o saber, visualizei os enredos de Fabi, a borboleta Rosa. Um lugar e um momento marcante de sua história foi a faculdade, durante a graduação em Pedagogia. Ali, uma professora lhe ensinou a sistematização do conhecimento por meio da contação de histórias infantis. Fabi evidenciou o quanto essa aprendizagem foi fundamental para a construção do conhecimento, conferiu sentido às suas práticas, influenciou a maneira como exerce a docência no campo da alfabetização. Nessa relação, percebi, junto ao continuum experiencial de Dewey (1979) e à concepção do aprender de Charlot (2000), as três dimensões do tempo: passado, presente e futuro, sucedendo-se na singularidade de cada trajetória.

A experiência vem do antes e se prolonga no que vem depois. Entrelaçadas pelo sentido, tornam-se partes de um todo. Assim, reconheci a presença da continuidade nas histórias de Ju, a borboleta Azul, e de Fabi, a borboleta Rosa. No entanto, esse não é um processo linear ou uma lógica determinista de causa e efeito. O fato de exercer a docência em escola com perfil metodológico tradicional não explica por si só suas escolhas pedagógicas; tampouco, os ensinamentos da faculdade foram suficientes para a construção das práticas. A vida que vivem agora resulta de um processo histórico, tecido por uma diversidade de interações construídas ao longo do tempo.

A sucessão dos acontecimentos envolve uma consciência histórica construída no interior do vivido. Desse modo, ao refletir sobre as práticas alfabetizadoras de Ju e Fabi, a borboleta Azul e a Rosa, percebi que o protagonismo com que enfrentaram tensões fez escolhas e percorreu as encruzilhadas, impulsionou-as ao aprender. À luz dessa percepção, assim como propõe Ferreira (2020), interessa, primeiro, considerar quem aprende, para só então voltar-se ao como se aprende. Por essa razão, antes de olhar para as práticas, embora a princípio assim desejasse, busquei conhecer quem são essas borboletas, em quais contextos e tempos os processos de tornar-se aconteceram.

Dessa forma, entendi o saber como um processo desenvolvido ao longo do tempo, pois atrás da pessoa que aprende revelam-se outras dimensões de sua existência. Ao registrar o vivido das professoras participantes, engajadas nas múltiplas relações consigo e com os outros no mundo, procurei dialogar com os elementos epistemológicos da teoria da relação com o saber: as figuras do aprender, como propõe Charlot (2000). O encontro com essas concepções ajudou-me na compreensão dos sentidos produzidos por elas e por mim, a partir das trajetórias formativas.

Nessa perspectiva, destaco que não existe sujeito e sujeita do saber dissociado de uma relação consigo, com o tempo e com o mundo, no âmbito da coletividade. Essa relação implica o desejo de aprender um saber cujo alcance produz satisfação e sentido. Nessa perspectiva, três dimensões estruturam o aprender: a relação epistêmica, a identitária e a social. No campo epistêmico, destacam-se três formas: a objetivação-denominação, a imbricação e a distanciação-regulação.

Na objetivação-denominação, o aprender está vinculado ao saber-objeto. Esse saber está situado em algo, em algum lugar ou em alguém, como em um livro, na própria escola ou em uma professora, por exemplo. Na concepção epistêmica do aprender, esses elementos de produção do saber atuam como mediadores da aprendizagem por meio da linguagem. Algo que antes era invisível aos olhos de quem aprende passa a existir, apropria-se, tornando-se próprio de si.

Na imbricação do eu, o aprender não se refere a um conteúdo intelectual anunciável, mas ao domínio de uma atividade em situação, o saber fazer. Essa relação epistêmica com o aprender envolve o corpo como lugar de apropriação do mundo, onde estão as experiências, as percepções, os sentidos e, por isso, torna-se difícil de enunciá-las. Não é um eu reflexivo como nos saberes-objetos, mas um eu que é corpo. Entendo que o aprender passou e marcou o corpo das professoras, por meio do sentir a vida docente.

Na distanciação-regulação, o aprender é algo que se constrói nas relações, no domínio dos comportamentos e na descoberta do equilíbrio entre afastar-se e aproximar-se de si e do outro. Nessa dimensão reflexiva, estão implicadas as emoções, a afetividade e os sentimentos vivenciados em situação. É por meio dela que se aprende a confiar ou rejeitar, a ser solidário, perseverante ou submisso, produzir valores, regras e modos de convivência. Nesse emaranhado de relações psíquicas, percebi a aprendizagem se manifestar de forma intersubjetiva[34], contribuindo para a construção da própria imagem de si.

[34] Em Ribeiro (2015), a intersubjetividade remete ao encontro entre subjetividades, no qual os sujeitos se constituem mutuamente pela presença do outro. A inter-relação, por sua vez, refere-se à dinâmica concreta desse

O processo de aprendizagem se desenvolve em consonância com cada uma das figuras do aprender, embora apresentem naturezas distintas, traduzem-se nas relações epistêmicas por quem aprende ou com a realidade que o cerca. As diferenças não estão contidas nas características humanas ou do mundo, mas na forma como cada pessoa se relaciona com o saber. Por isso, o sentido do aprender não é igual para todas as professoras. Do mesmo modo, o concreto e o abstrato não são opostos, diferem em seus modos de relação. Do ponto de vista pedagógico, é algo difícil de modificar, enquanto a relação com o saber se constrói ao longo da vida.

As figuras do aprender mobilizaram-me às histórias das alfabetizadoras. Nas conversas sobre o ensino da leitura e da escrita, elas associaram o construtivismo a um método de alfabetização. A denominação de "método construtivista" pelas professoras foi uma referência à psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1979), cuja apropriação do SEA ocorre por meio de um processo gradativo de aprendizagem notacional, e não pela aquisição de um código (Morais, 2012). A interpretação do construtivismo como método reacende tensões em torno das bases conceituais da alfabetização.

Na perspectiva epistêmica do aprender, situo esses relatos no campo da objetivação-denominação. Os objetos-saberes sobre a psicogênese da língua escrita, bem como sobre a teoria construtivista, inscrevem-se nas relações que as professoras estabeleceram com os livros, os lugares, os espaços de formação e as pessoas do saber com as quais conviveram. Todavia, as mudanças metodológicas instituídas ao longo da história produziram descompassos no desenvolvimento de práticas alfabetizadoras fundamentadas nessa abordagem.

Lembro-me de quando a teoria construtivista chegou até mim, ainda no tempo do magistério. Os burburinhos sobre as transformações no ensino e na aprendizagem ecoavam pela escola. No entanto, a imaturidade estudantil, somada à carência de informações e formação, levou-me ao entendimento equivocado que, dali em diante, as alunas e os alunos deveriam construir o próprio conhecimento e aprenderiam sozinhos, não seriam reprovados e o papel das professoras seria irrelevante. Somente anos à frente, nos estudos acadêmicos da graduação, compreendi os fundamentos dessa teoria e, pouco a pouco, desfiz as incoerências que, por muito tempo, permearam a minha mente.

O tempo passou, mas as divergências persistiram e provocaram resistências em relação à perspectiva evolutiva de apropriação do SEA mediada pela psicogênese nos ambientes

---

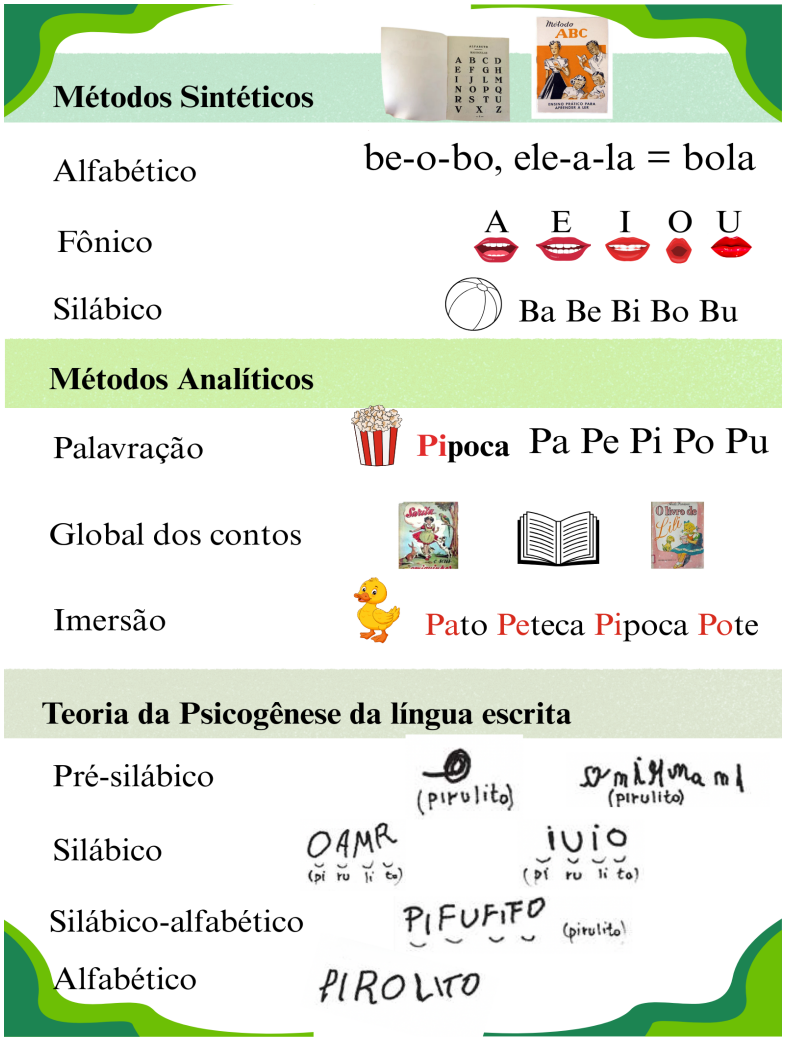
encontro, expressa nas trocas, nos vínculos, nas tensões, nos gestos, nas palavras e nos afetos que atravessam essa relação.

escolares. De todo modo, entendo que as concepções pedagógicas da alfabetização percorreram um longo percurso e não chegaram às professoras de maneira uniforme. Além disso, a divulgação dessa teoria pode ter ocorrido em meio a lutas e conflitos, como supõe Frade (2015).

A origem da alfabetização é anterior à escola, surgiu nos ambientes domésticos ou desde que houve a necessidade de ensinar alguém a ler e a escrever. No entanto, durante muito tempo, as práticas estiveram centradas na instituição dos discursos e nos métodos alheios ao sentido. Foi uma sucessão de propostas metodológicas, que, ao se alternarem sem diálogo com o fazer docente, geraram confusão e resultaram naquilo que chamo de reducionismo das práticas alfabetizadoras.

Para ilustrar a trajetória teórica e metodológica ocorrida na história da alfabetização no Brasil, elaborei uma representação visual, demonstrada na figura 38.

Figura 38 – Métodos e teoria da Psicogênese da língua escrita



Fonte: a autora (2026).

Ao revisitar a história, percebi que, desde as últimas décadas do século XIX, marcadas pela Proclamação da República e pela institucionalização das práticas escolares de leitura e escrita, houve disputas hegemônicas contínuas entre os diferentes métodos de ensino. As sucessivas mudanças concentraram-se na forma de ensinar e aprender a ler e a escrever nos anos iniciais da alfabetização (Mortatti, 2006). Foi uma trajetória atravessada por dificuldades, associada ao estigma do fracasso escolar e à consequente culpabilização atribuída às professoras, às crianças, aos sistemas de ensino, às condições sociais, às políticas públicas e à escola. Todavia, o desenho da alfabetização permaneceu historicamente enraizado em um campo de tensões onde só existem "[...] dois lados... dois mundos" (Borboleta Azul, 2024): os métodos tradicionais e a teoria do SEA, na perspectiva das professoras, o "método construtivista".

O contexto histórico da alfabetização foi marcado pela alternância dos métodos. Cada proposta surgia como tentativa de reparar as limitações da anterior, já esvaziada de progresso. Impulsionados por normatizações, estudos, debates e expectativas em torno da leitura e da escrita, outros métodos foram produzidos, transformando em tradição aquilo que antes ocupava o lugar de vanguarda. O que comumente se chama de tradicional foi, em outro tempo, novidade. Assim, no movimento sinuoso de rupturas e recomeços, a alfabetização foi e continua, conforme Dewey (2023), redesenhada em volta do "[...] ou isso ou aquilo", ausente de percursos intermediários.

Os primeiros passos da alfabetização orientaram-se pelos métodos sintéticos, que partem da análise de unidades menores — letras, fonemas e sílabas — para, em seguida, recompor o todo. Nessa perspectiva acumulativa da aprendizagem, assim como da codificação e da decodificação, situam-se os tipos alfabéticos, fônico e silábico. Desse modo, para aprender a ler e a escrever, era necessário memorizar as letras do alfabeto, combiná-las na formação de sílabas e, por fim, chegar às palavras.

As práticas de soletração, comum nas atividades das cartilhas, revelaram-se cansativas e difícil para a aprendizagem. Persistiu até o início do século XX, quando a proposta seguinte surgiu e relegou as estratégias do tipo alfabético ao lugar do tradicional. O método fônico propôs a memorização de letras e a pronúncia isolada dos sons equivalentes a cada fonema. Considerar a adição e subtração desses sons na mente da criança seria, então, a melhor maneira de se alfabetizar.

No entanto, o desafio de decifrar letras com mais de um fonema desvelou as limitações desse modo de alfabetização. As variações de pronúncia entre diferentes dialetos, a possibilidade de representar mais de um fonema, conforme sua posição na palavra, a

existência de diferentes letras para representar o mesmo som revelaram a complexidade desse método. Com o tempo, essas dificuldades abriram espaço para o surgimento de outro.

Na prática da silabação, organizada e apresentada de forma progressiva, decorar duas letras simples seria o percurso viável para a leitura. Diferente do método fônico, no silábico a pronúncia se volta para as silabas, e não aos sons isolados, o que, segundo Frade (2005), constitui uma vantagem. No entanto, o ensino parte das sílabas simples em direção às unidades complexas, definida a partir do ponto de vista do adulto que ensina, desconsiderando a capacidade da criança de discernir o que lhe parece fácil ou difícil.

Com o surgimento do método analítico, preservou-se uma visão empirista/associacionista da aprendizagem. Essa concepção reduz e empobrece a compreensão do saber infantil. Para Morais (2012), as crianças são tomadas como tábuas rasas, receptivas a informações vindas de fora, como o alfabeto, assimilado por meio da repetição, da cópia e da memorização das relações entre letras e sons. Sob esse enfoque, os alunos e as alunas não precisavam pensar sobre a escrita; cabia-lhes receber e acumular o que lhes era transmitido.

Os métodos do tipo analítico fundamentam-se em uma concepção de ensino que toma o todo como ponto de partida para, em seguida, desdobrá-lo em partes. Nesse conjunto, situam-se a palavração, o método global de contos e os chamados métodos naturais ou de imersão. Na palavração, os alunos e as alunas identificam e copiam uma série de palavras para decompô-las em unidades menores. No global dos contos, parte-se de narrativas não literárias, lidas e memorizadas até chegar a sentenciação. Já nos métodos naturais e de imersão, esboçavam-se os primeiros investimentos na produção escrita, porém, orientada por um repertório de palavras preestabelecidas.

O método analítico inaugurou a preocupação com o sentido dos textos e contribuiu para incentivo à leitura. Na história da alfabetização, apresentou-se como uma reação aos métodos do tipo sintético e expressão de uma suposta modernização pedagógica, uma vez que deslocaram o foco para unidades maiores da língua e para a compreensão. Todavia, preservam características empiristas/associacionistas, pautadas na passividade da criança. Conforme Mortatti (2012), sua consolidação não significou rompimento com o ensino tradicional, mas a constituição de uma nova forma de tradição alfabetizadora no Brasil.

A próxima mudança constituiu um marco na sucessão das propostas pedagógicas no campo da alfabetização. Na década de 1980, os estudos se encaminharam para o entendimento de que as dificuldades não dependiam do como se ensina, mas de como a criança aprende. Assim, surgiu a Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1979). Uma obra

proveniente da teoria genética de Piaget (1950), cuja concepção está voltada para a reflexão e, consequente, apropriação do SEA, numa perspectiva construtivista.

A concepção evolutiva dessa teoria defende que a criança se aproprie da escrita alfabética à medida que a compreende como um sistema notacional. Nesse movimento, importa considerar dois aspectos: o que as letras representam e como essas letras constroem notações. A resolução desse enigma depende das hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, elaboradas pelos alunos e alunas ao longo do processo.

Na hipótese pré-silábica, a criança desconhece que a escrita nota os sons da fala, por isso recorre símbolos, letras, números ou desenhos para registrar o que deseja escrever. Na silábica, ela passa a reconhecer a relação entre sons e letras, mas não domina o sistema alfabético, atribuindo, em geral, uma letra para cada sílaba. Nesse momento, ela começa a ensaiar respostas para o enigma sobre o que a escrita nota e de como representa.

Na etapa silábico-alfabética, os alunos e as alunas associam elementos silábicos e alfabéticos em seus registros, sinalizam o avanço na compreensão de que a escrita nota segmentos sonoros e de que, muitas vezes, é preciso mais de uma letra para representar uma sílaba. Na hipótese alfabética, elas desvelam os segredos do processo de notação dos valores sonoros e dominam, de modo razoável, as correspondências entre fonemas e grafemas, ainda sem as convenções ortográficas da língua.

A implementação dessa teoria foi acompanhada pela divulgação nas instâncias educacionais, por meio de produções acadêmicas, livros, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e iniciativas de formação continuada, que reforçaram a difusão, a apropriação e a institucionalização dessas contribuições teóricas construtivistas nas escolas (Mortatti, 2006). A partir disso, surgiu um novo cenário na história da alfabetização no Brasil: de um lado, os métodos classificados como tradicionais; de outro, a “desmetodização” derivada do construtivismo, caracterizada pela desvalorização do método em si, antes visto como elemento central no processo de alfabetização (Soares, 2005).

Em contrapartida, as interpretações em torno da psicogênese não acompanharam tais deslocamentos, produzindo distorções e descompassos. Segundo Morais (2012), parte dos estudiosos e materiais do campo da alfabetização passou a contradizer a proposta de apropriação do SEA, apostaram no ensino ausente de metodologias e na difusão de que os alunos e as alunas aprenderiam de modo espontâneo, sozinhos, em situações cotidianas de leitura e produção textual.

No entanto, esse percurso reflexivo de construção da escrita desenvolve-se associado às práticas das professoras. Do mesmo modo, a apropriação do sistema alfabético se dá no

interior do universo letrado, no qual a criança interage com textos e se aproxima dos usos sociais da linguagem escrita. No entanto, a "transposição didática" ocorreu, de modo que o saber científico a ser ensinado não correspondeu ao saber ensinado nas escolas (Albuquerque; Morais; Ferreira, 2008). Como consequência, as alfabetizadoras passaram a adotar, de modo exclusivo, práticas letradas, centradas na leitura de gêneros textuais, abstendo-se do ensino sistemático e reflexivo de notação alfabética. A interpretação enfraqueceu a adoção do ensino intencional e sistemático da teoria de Ferreiro e Teberosky (2019).

De todo modo, a preocupação com as dificuldades da alfabetização, somada às tensões desencadeadas pela alternância entre as propostas alfabetizadoras, ascendeu outro impasse: a tentativa de reavivar métodos tradicionais, como o fônico. Esse movimento, recorrente desde o século XX, reapareceu com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019. Em diálogo com Morais (2022), entendo que a retomada desse método sinaliza um retrocesso da alfabetização, ao reduzi-la a um ensino mecânico e desconsiderar os conhecimentos historicamente construídos acerca da apropriação da leitura e da escrita.

Nos percursos pelo contexto histórico alfabetizador, as professoras construíram e reconstruíram seus saberes pedagógicos. Esse entendimento mostrou-me que, ao longo do tempo, repetiram-se tentativas de impor uma maneira supostamente adequada ou melhor de alfabetizar. Dessa forma, a relação com esses saberes e as narrativas das alfabetizadoras reaviva-me a impossibilidade de associar a alfabetização a um único modo de fazer, bem como de apagar de suas mentes o que sabem, pensam e significam sobre esse processo. Trata-se de um movimento enredado à singularidade e à vida que constitui cada professora alfabetizadora.

Os relatos de suas histórias desvelaram, por exemplo, o quanto os discursos normativos instituídos sobre a alfabetização não coincidem com as ações de quem vivencia esse processo. Elaborei esse entendimento a partir das narrativas: "[...] eu nunca entendi aquela de sílaba, silábico, pré-silábico [...]" (Ju, a borboleta Azul, 2025); "[...] eu uso também os dois, tradicional e construtivismo" (Jane, a borboleta Azul-Céu, 2025). Visualizo, portanto, o quanto as intervenções são reinterpretadas no cotidiano, as práticas são readaptadas, reconstruídas conforme o lugar, as relações e os desafios encontrados em cada uma das paisagens escolares.

Na relação epistêmica com o saber e o aprender, reconheço nesse processo a presença da imbricação do eu, de Charlot (2000), quando a atividade está sob o domínio de quem a realiza. São as professoras, engajadas no mundo, corpos cheios de histórias, revelando-se no fazer, modos únicos e próprios de ensinar, tecidos nas experiências do cotidiano escolar e na

vida. Os saberes que produzem são indissociáveis do que são, nascem do encontro entre a docência e os enredos que as constituem como pessoas.

Esse fazer-se e refazer-se é fruto de uma formação construída no compasso da vida. São as histórias do ser docente constituídas pelas trajetórias das culturas que habitam e das relações entrelaçadas ao longo do tempo. No caso de Ju, entendo a maneira como valoriza a autonomia em suas práticas, como reflexo contrário a esses laços formativos, marcadas por um aprender exigente, atravessado por presenças fortes e pelas marcas deixadas pelo outro no seu percurso.

As narrativas de Fabi, a borboleta Rosa, também revelaram traços das relações. O modo como retoma de modo insistente às lembranças da graduação, atravessada por um ensino rigoroso, evidencia o desenvolvimento da aprendizagem, bem como os vestígios de um enfrentamento contínuo, de si para si. Era como se revivesse, simbolicamente, a antiga luta de quando precisou percorrer longos percursos, no lombo da burra "Garota" para chegar até a escola. No pensamento de Charlot (2000), esse movimento é o fantasma virtual, o outro guardado dentro de si, constituindo-se como interlocutor ou regulador dos seus modos de aprender.

As relações com os acontecimentos, os lugares de convivência e as pessoas inscrevem suas parcelas de humanidade, seja nos hábitos, nas palavras, nos pensamentos ou nas práticas. As professoras, assim como eu, foram constituindo-se nesse entrelaçamento de si para si, de si com o outro e do outro consigo. Por isso, a formação é um processo que não se restringe ao campo da individualidade, mas como uma construção social, cujas emoções, o pensar e o sentir, modos de ser e estar no mundo, nascem dos vínculos. Foi na relação epistêmica com o saber, na intersubjetividade evidenciada na forma da distanciação-regulação, que cada professora desses trajetos foi construindo a sua própria imagem.

Esse movimento se deu no interior das relações, nos desafios que atravessaram as práticas. Ao narrar o modo de alfabetizar, Ju, a borboleta Azul (2025), destacou: "[...] o que já sabe eu só dou sequência, mas os outros eu ainda fico tentando descobrir uma mágica, uma estratégia melhor para mim". A narrativa revela o quanto as práticas alfabetizadoras têm se concentrado no como ensinar, ora sob a denominação de tradicional, ora de construtivista, enquanto pouco se problematiza a aprendizagem a partir dos modos como a criança aprende a ler e a escrever. Na continuidade desse cenário, há décadas, repete-se a dicotomia e a recorrência de abordagens situadas nas partes, que fragmentam o processo de alfabetização.

Todavia, o desejo de aprender antecede o saber e depende da relação que o eu epistêmico estabelece com ele. O saber enreda-se às posições que as professoras assumem e

aos modos como apreendem o mundo. À luz dessa perspectiva, evidencio a apropriação da unidade entre teoria e prática como um sentido produzido, um percurso necessário ao enfrentamento das tensões vivenciadas no cotidiano escolar, diante do reducionismo pedagógico e das contradições que, ao longo do tempo, foram construídas em torno das concepções da alfabetização e refletidas nas práticas das professoras.

Desse modo, evidencio a necessidade de pensar o processo de aprendizagem do ler e do escrever nos anos iniciais de escolarização, priorizando a inteireza do processo, como sugere Soares (2005). Sob esse olhar, o ensino da língua escrita, envolto por múltiplas facetas, precisa ser desenvolvido em sua integralidade, pois a complexa relação entre a apropriação do SEA e o seu uso nas práticas sociais demanda o exercício indissociável das diferentes dimensões, entrelaçadas ao ato de aprender.

São as chamadas facetas. A primeira é a linguística, que tem como objeto de conhecimento a apropriação do SEA e suas convenções. A segunda é a faceta interativa, associada às dinâmicas de comunicação entre sujeitos, à compreensão e à produção textual. Por último, há a sociocultural, relacionada às práticas e às experiências sociais e culturais que envolvem o uso da linguagem escrita. Cada uma dessas dimensões configura objetos de conhecimento distinto e demanda estratégias específicas conforme sua natureza, complementando-se.

Com base nesse entendimento, defendo que a alfabetização não pode ser pensada a partir da primazia de um método sobre outro. Como já alertou Dewey (2023), qualquer teoria ou prática poderá se transformar em dogma, se não perpassar pela análise crítica de seus próprios princípios basilares. Por isso, reconheço a importância de não limitar a alfabetização à dicotomia entre os métodos tradicionais e a teoria da psicogênese, mas de perceber a indissociabilidade entre os fundamentos teóricos e as experiências tecidas no vivido, como fios enredados na trama dos princípios que sustentam esse processo.

Nessa perspectiva, a formação continuada apresenta-se como percurso favorável para o rompimento dessas polarizações, pois promove espaços de reflexão sobre as problemáticas do cotidiano escolar. Sustentada no diálogo e na coparticipação entre as professoras, a formação investe em provocações que favorecem a construção de conhecimentos, fortalecendo as professoras no enfrentamento de suas próprias questões e desafios, conforme sugerem Santos e Lucena (2023).

A necessidade da formação continuada foi mencionada nas narrativas de Cy, a borboleta Branca. A sua preferência foi por processos formativos com foco em demonstrações práticas, exemplos aplicáveis ao cotidiano da sala de aula. Entendo que o seu desejo nasceu

do sentir e das urgências por respostas às demandas do fazer docente, da pressa para alfabetizar. No entanto, as escolhas e as práticas produzem sentido quando associadas às bases teóricas.

Na perspectiva epistêmica do aprender, as professoras aprenderam no interior das situações, no qual está situado o saber das experiências e do saber-objeto, bem como da teoria instituída nos discursos. Cada um desses saberes possui origem diversa, porém entrelaça-se à relação estabelecida com o aprender, constituindo aquilo que, junto a Charlot (2005), entendo como saber das práticas e práticas do saber. O primeiro nasce da vivência das experiências, do eu embricado no fazer. Já o segundo é contextualizado, não vive do improviso, mas de uma elaboração teórica reflexiva, uma reinterpretação produtora de outros saberes.

O ditado estourado inspirado na história infantil "A Árvore Generosa", de Silverstein (2003), proposto na aula por Fabi, a borboleta Rosa, e a atividade com blocos de leitura desenvolvida por Cy, a borboleta Branca, expressaram a vivência de experiências envoltas pelo saber fazer. Por outro lado, elas se sustentaram na prática do saber: uma elaboração intelectual intencional, alicerçada nos processos formativos de cada professora. Ambas desenvolveram um exercício reflexivo, fundamentaram suas escolhas e apropriaram-se da unidade teoria e prática, permitindo-lhes produzir sentidos.

As temáticas a serem abordadas na formação continuada nascem das singularidades inscritas em cada história do vivido. A partir dos enredos narrados pelas professoras, percebi que entre os estudos necessários à apropriação da unidade teoria e prática, a compreensão do processo de alfabetização sob a perspectiva de como a criança aprende constitui um fundamento importante. Desse modo, além do entendimento sobre o processo construtivo do SEA, à luz da psicogênese, torna-se essencial saber como esses percursos permeiam a evolução da criança de uma hipótese a outra.

Esse trajeto é construído no desenvolvimento da consciência fonológica. Para Morais (2012), diferente de consciência fonêmica instituída pelo método fônico, a fonológica não se atém à segmentação das palavras em fonemas. Na perspectiva da escrita como um sistema notacional, essa aprendizagem é constituída a partir de um conjunto de habilidades reflexivas e variáveis sobre os segmentos sonoros. Nesse sentido, o desenvolvimento depende do tipo de operação cognitiva utilizada para pronunciar, separar, contar, identificar, juntar ou comparar as dimensões dos sons das palavras.

As atividades associadas à consciência fonológica, mediadas pelo brincar, produzem sentidos para a aprendizagem durante a infância. Em diálogo com Albuquerque (2020), entendo que práticas alfabetizadoras tecidas, junto às parlendas, aos poemas, às cantigas de

roda, às poesias, aos jogos e às rimas, favorecem a oralidade e a percepção da cadeia sonora da fala. Não se trata da adoção de um método único, mas da autoria e de um saber fazer voltado à construção de estratégias diferentes para pessoas diversas. Na relação com o outro — professoras e colegas —, essas práticas promovem reflexão e favorecem avanços no processo de apropriação do SEA pela criança.

As professoras enunciaram o exercício de atividades relacionadas à identificação de palavras iniciadas pela mesma sílaba, à segmentação oral e ao reconhecimento de uma palavra contida em outra. Reconheceram a relevância dessa abordagem em suas práticas; no entanto, mostraram-se inseguras ao relatar o desenvolvimento dessas atividades, por considerarem vinculadas ao método tradicional de ensino. Essa controvérsia reafirma a necessidade de investimento formativo voltado à apropriação da unidade teoria e prática, de modo particular, no que se refere à psicogênese da língua escrita e à consciência fonológica.

As atividades voltadas à segmentação dos sons das palavras costumam provocar estranhamento às professoras, pois suscitam descompassos e críticas em torno das crenças pedagógicas que as associam ao método tradicional. Todavia, aprender a ler e a escrever pressupõe identificar e reconhecer os sons dos fonemas, bem como compreender suas correspondências, isto é, entender como esses sons são representados graficamente no papel. Na perspectiva de Frade (2005), sem essa etapa é pouco provável que a criança aprenda.

A consciência fonológica integra o desenvolvimento dessas habilidades essenciais a serem desenvolvidas nos anos iniciais da alfabetização, pois favorecem o avanço da criança de uma hipótese a outra. Nessa direção, as contestações passam a ser pertinentes quando essa análise se afastar dos sentidos das palavras ou quando se sustentar no entendimento de que todas as crianças percorrem esse processo da mesma forma e no mesmo ritmo.

Além disso, as professoras narraram a adoção de práticas de contação de histórias infantis, músicas, jogos e brincadeiras como fios condutores da sistematização do conhecimento e da produção de sentidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Reitero a relevância dessas escolhas, na medida em que as práticas alfabetizadoras, quando assumidas numa perspectiva lúdica, aproximam-se da realidade infantil, cujo universo é atravessado pelo brincar e, por essa razão, produzem sentido à aprendizagem.

O sentido constitui elemento fundante da compreensão. Nessa perspectiva, as práticas de leitura mediadas pela literatura infantil favorecem tanto a apropriação do SEA quanto o desenvolvimento da compreensão leitora. Em contraste com aprendizagens esvaziadas de significado e distantes do universo vivido da criança, a leitura literária amplia os modos de perceber e conhecer o mundo. Essa concepção difere dos exercícios mediados por frases do

tipo ‘Ivo viu a uva’, por exemplo, recorrente nas cartilhas tradicionais. À luz de Martins (2025), as narrativas infantis mobilizam dimensões cognitivas e sociais, possibilitando à criança produzir sentidos a partir de suas experiências, da diversidade cultural, dos diferentes campos do saber e das múltiplas relações com pessoas, espaços e tempos.

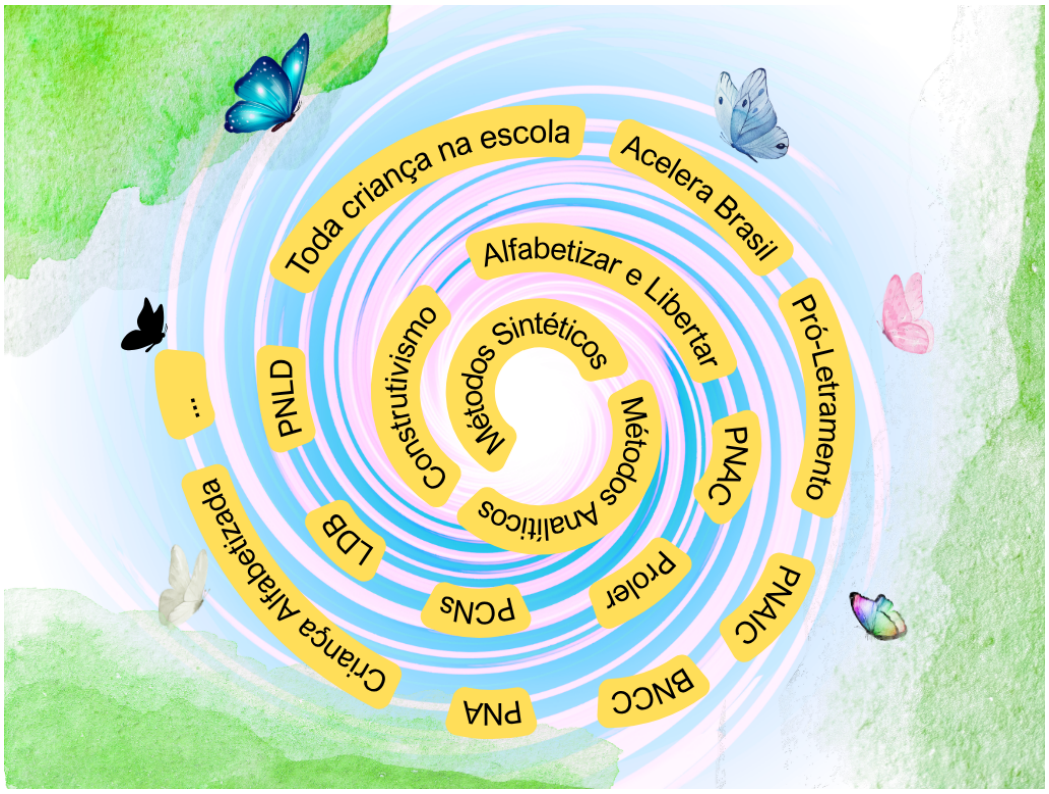
A construção de práticas enredadas em textos literários e poéticos contraria as acusações de que as professoras não sabem alfabetizar. Esses discursos ecoam os interesses hegemônicos, advindos dos mercadores da educação, como enuncia Morais (2022), e dos modelos gerenciais, enfatizados por Calazans, Nunes e Cardoso (2020). As vozes mercadológicas alimentam a lógica da padronização, voltada à venda de apostilas e de métodos supostamente milagrosos, que desrespeitam a imagem docente e desconsideram os saberes produzidos na prática.

De todo modo, tanto a literatura infantil quanto as atividades voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, quando assumidas de maneira isolada, pouco contribuem para a alfabetização da criança. É necessário refletir sobre quais projetos de ensino desejo ou de qual trabalho eu desenvolvo e para quê. Reitero, assim, a necessidade de apropriação da unidade entre teoria e prática, produzida na indissociabilidade entre os fundamentos teóricos e as experiências.

Esse sentido reacende o direito à formação continuada, sustentada por investimento público, compromisso coletivo e políticas educacionais democráticas. Assim, como defende Mortatti (2006), enfatizo que, para transformar a situação atual e projetar um futuro diferente, não é possível negligenciar a complexidade do passado, seja para romper de vez ou para resgatar conquistas. Por isso, os estudos sobre o contexto histórico da alfabetização no Brasil são necessários, pois permitem entender os percursos, as disputas e as concepções que atravessam esse campo, contribuindo para a construção dos saberes das práticas e das práticas do saber. Conhecer e problematizar essa história abre possibilidades de mudança.

Trata-se de um cenário tecido por múltiplas experiências, políticas públicas, programas e projetos governamentais que, ao se sucederem continuamente, evidenciam uma trajetória contraditória na busca por percursos destinados ao ensino da leitura e da escrita às crianças. Enquanto essas alternâncias aconteciam nas políticas educacionais, Ju, Jane, Fabi, Jô e Cy — as borboletas Azul, Azul-Céu, Rosa, Preta e Branca, respectivamente — viviam o cotidiano da sala de aula, atravessadas por forças externas. Foram vinte, trinta ou mais anos na docência, enquanto a história da alfabetização no Brasil se desenrolava em meio às controvérsias. A figura 39 apresenta esses deslocamentos.

Figura 39 – Políticas públicas na alfabetização



Fonte: a autora (2025).

Em uma espiral, o movimento retorna a um ponto parecido, mas não ao mesmo lugar. Assim, o contexto histórico da alfabetização foi se desenhando por meio de sucessivos programas governamentais que, ao longo do tempo, giravam em torno da aprendizagem da leitura e da escrita. Os arranjos políticos e os discursos apresentavam-se sob diferentes roupagens, enquanto, na base, reiterava-se uma perspectiva prescritiva e homogeneizadora, distanciada do olhar de quem conhece o processo por dentro: as professoras alfabetizadoras.

Desse descompasso surgiram propostas pensadas de fora para dentro, desatentas às singularidades das crianças, às realidades escolares e aos saberes produzidos no cotidiano escolar. Como consequência, as dificuldades do processo de alfabetização recaíam sobre a culpabilização das alfabetizadoras, tomadas como responsáveis pelos impasses enredados às contradições históricas, políticas e institucionais. O trajeto foi seguido em ritmo lento, marcado por pausas, retornos a percursos desacreditados. As iniciativas, atravessadas por diferentes mãos, olhares e interesses, faziam girar a espiral sob a forma de manuais prontos e expectativas de resultados imediatos.

As mudanças e as exigências, as quais as professoras foram impelidas a responder, tornaram-se intensas a partir das décadas de 1980 e 1990, após a promulgação da Constituição

Federal de 1988, quando o direito à educação foi assegurado. Dessa data em diante, a concepção de alfabetização passou por rupturas, acompanhadas por políticas de desresponsabilização do Estado e de culpabilização das professoras. Na percepção de Gontijo (2022), foi necessário investir em programas de governo e em formação continuada, com fins à qualificação do ensino e à promoção da aprendizagem da leitura e da escrita.

O documento intitulado Alfabetizar e libertar, criado em 1989 pela SIGLAS (CNAIA), foi um dos primeiros a demarcar o território dessas transformações. Nascido do compromisso entre o governo brasileiro e as entidades internacionais, a normativa sinalizava o cenário decadente em que se encontrava a educação do país naquele momento. Composto por informações e não por propostas, o texto denunciou a escassez de vagas e a estrutura das escolas, o analfabetismo, a repetência, a evasão, a ausência de planos de carreira para o magistério e os baixos salários, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Diante de uma realidade marcada por obstáculos que comprometiam a oferta, o acesso e a qualidade da educação, o documento cobrava dos educadores/libertadores a tarefa de garantir o ler-escrever, calcular criticamente a realidade, do acesso "[...] à produção de novos conhecimentos, às habilidades que possibilitem uma nova intervenção dos educandos nestas terminações sociais, na busca da reversão de seu sentido" (Brasil, 1990, p. 10). O alfabetizar para libertar sinalizou, institucionalmente, a urgência de mudanças frente às necessidades do contexto; entretanto, as professoras passaram a ser tomadas como as principais responsáveis pela educação no país.

Naquele mesmo ano, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), no governo de Fernando Collor de Mello. A proposta surgiu com a intenção de durar dez anos e apresentou a promessa de universalização da educação, garantia da aprendizagem, do acesso e da permanência dos alunos e alunas na escola. Assim como outras iniciativas, o programa não contou com a participação da sociedade, tampouco abriu espaço para o diálogo sobre os interesses coletivos. Logo, o que deveria se estender por uma década, dissolveu-se em um ano.

Ao longo da década seguinte, diversas políticas e programas educacionais foram instituídos, com o lançamento do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Entre eles, o Programa Nacional de Incentivo à leitura (Proler), o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização ao Magistério (Fundef), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

O sistema de ensino enfrentava dificuldades na correção do fluxo escolar, marcado por elevadas taxas de evasão e repetência nos anos iniciais da alfabetização. Nesse contexto, foi criado o Programa Toda Criança na Escola. Depois, um programa terceirizado, apoiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), pela Petrobrás e pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), passou a adotar orientações pedagógicas voltadas à aceleração da aprendizagem, dando origem ao Acelera Brasil. Essa implementação contou com financiamento público e deslocou a responsabilidade pela alfabetização do Estado para projetos externos (Gontijo, 2022).

A terceirização de programas como o Acelera Brasil, repassados a instituições privadas ou moldados segundo regras e interesses de organismos internacionais, foi um marco inicial na adoção de programas gerenciais na educação brasileira. Na visão de Calazans, Nunes e Cardoso (2020), essas iniciativas consolidaram a lógica de gestão voltada ao cumprimento de metas, prazos e indicadores baseados em critérios de mercado econômico. Deslocaram o foco para o controle e a responsabilização do trabalho das professoras, em função dos resultados obtidos.

Sob esses moldes operacionais, ditados pela economia de mercado, os pacotes educacionais vendidos por entidades internacionais passaram a reproduzir os mesmos mecanismos de produção: controlar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem para atender aos interesses particulares. A ideia de melhoria e qualidade da educação pautada na eficiência foi propagada, isentando o Estado de condições e responsabilidades.

Por outro lado, as iniciativas desconsideraram as situações em que as avaliações aconteceram: as condições sociais das crianças, a trajetória escolar e familiar, a própria história da alfabetização, os obstáculos que envolviam a aprendizagem na escola, a desvalorização e a precarização do trabalho docente. Com efeito, as professoras alfabetizadoras se transformaram em alvos, responsabilizadas pelos muitos fracassos e poucos sucessos da escola. Nas palavras de Charlot (2005), em todas as épocas, profundamente legítimas e sempre ameaçadas.

Os mecanismos de controle, como as avaliações externas, foram disfarçados de programas e políticas governamentais da educação e tiveram origem nesse modelo gerencial, imposto às escolas. Esse movimento lembra-me os julgamentos vivenciados no cotidiano escolar, quando àquela pergunta foi enunciada em uma reunião pedagógica, ocorrida em uma das minhas paisagens escolares: “onde estava a professora do primeiro ano que não alfabetizou esse menino?” Além desse momento, as tensões com a gestão escolar,

evidenciadas na narrativa de Jô, a borboleta Preta, revelaram as cobranças e a responsabilização individual pelos resultados do ensino.

No cenário de culpabilização, as professoras passaram a ser vistas como entraves para a superação das fragilidades da alfabetização do país. Em resposta a tais crenças, os programas de formação continuada surgiram como possibilidades de enfrentamento. Na espiral de propostas que se sucediam, foram criados os PCN e o programa Pró-Letramento. Os Parâmetros sinalizaram os primeiros deslocamentos ao sugerirem mudanças na perspectiva dos estudos da alfabetização, do como se ensina para o como a criança aprende. Em paralelo, a problemática da exclusão social incidia sobre as dificuldades de aprendizagem, entretanto, o direcionamento imediato desses documentos às alfabetizadoras reafirmava sobre quem recaía a responsabilização por esse processo.

O Pró-Letramento combinou materiais impressos e em vídeo ao desenvolvimento de atividades presenciais e a distância, orientados por tutores. O objetivo da formação foi apoiar a prática pedagógica nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2008). O programa apresentou lacunas, como a ausência de participação das professoras alfabetizadoras na elaboração e na implementação da proposta. No entanto, construiu uma porta de entrada para uma importante integração: a parceria entre universidade e escola.

O PNAIC deu continuidade a esse movimento em espiral e apresentou uma proposta inspirada nos estudos da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1979). A formação pautou-se nos direitos de aprendizagem dos estudantes, no respeito à diversidade e na participação da universidade pública. Na análise de Morais (2022), esse foi o programa nacional de formação continuada mais ousado já implementado para as professoras alfabetizadoras, pois, além de ofertar oportunidades formativas, buscou valorizar o trabalho docente por meio da concessão de bolsas de estudo, ainda que modestas.

O programa alavancou avanços nas políticas públicas de alfabetização e objetivou alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, quando concluiriam o ciclo de alfabetização. Por outro lado, repetiu a fragilidade de outras iniciativas: as alfabetizadoras, principais conhecedoras das dificuldades do processo, não participaram do planejamento. Junto a isso, enfrentou limitações provocadas pela mudança de governo, redução de recursos, forte pressão por resultados e críticas em relação à sua efetivação. Vigorou entre 2012 e 2018 e não seguiu adiante.

Nesse movimento de alternância entre diferentes propostas, a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentou deslises e desafios impostos à prática

docente. Retomou a linha gerencial das políticas neoliberais, substituiu os direitos de aprendizagem por um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas durante a aprendizagem da leitura e da escrita. Na prática, a abordagem atendeu à regulação dos sistemas educacionais, sustentado por avaliações e exames padronizados, alinhados às demandas econômicas.

A implementação dessas prescrições surgiu como um mecanismo regulatório de estratégias competitivas. Na escola, parecia indicar percursos, rumo a um lugar seguro, conforme Clandinin e Connelly (2015). No entanto, esvaziou essa promessa ao se afastar das singularidades das paisagens escolares, dos ritmos, necessidades e realidades que atravessam cada instituição de ensino. Além disso, não conferiu maior ênfase às práticas de leitura e escrita nos anos iniciais da alfabetização.

Refletir sobre a Base, proposta curricular implementada entre os governos da presidenta Dilma Rousseff, em 2015, e de Michel Temer, em 2017, lembrou-me a rotina de preenchimento do diário eletrônico, um dos raros momentos em que mantive contato com a BNCC no interior da escola. Era desafiador localizar os objetivos de aprendizagem de cada aula em meio às habilidades prescritas. Faltava espaço para a interdisciplinaridade; via-me tentando situar as intenções pedagógicas em múltiplos códigos. À semelhança da decodificação valorizada pelos métodos tradicionais de ensino, termos técnicos, como aspectos paralinguísticos ou textos multissemióticos (Brasil, 2018), precisavam ser decifrados.

O preenchimento no diário eletrônico deslocou minhas histórias secretas para o espaço das histórias de fachada. Mobilizaram-se a compreender, a partir das expressões de Mello (2016) e Clandinin (2020), sobre quem sou — ou quem as professoras estão se tornando, quando experienciam o cotidiano em suas paisagens escolares. Na escola, os enredos são tecidos entre aqueles, produzidos dentro da sala de aula e outros fora dela, nas relações com os membros da comunidade escolar ou enredadas às políticas educacionais que chegam e logo se renovam.

Nesse campo de tensão, as histórias secretas permanecem do lado de dentro, entrelaçadas às experiências, às concepções e aos saberes das professoras. As histórias sagradas são implementadas e impostas por outras instâncias, como os programas e as políticas públicas. Ocorre que, assim como aconteceu com o preenchimento das habilidades no diário eletrônico, as professoras substituem as próprias proposições de ensino pelas prescrições da BNCC. E, diante das controvérsias dessa proposta curricular, não vivenciam as

histórias secretas, tampouco as sagradas, passam a experienciar uma história de fachada (Clandinin, 2025).

Outros enredos da vida docente se entrecruzaram, retomando-me à memória. Neste, fui pressionada a alterar a nota final de um aluno para garantir sua progressão ao ano seguinte. Para isso, seria necessário rasurar a caderneta escolar. Conforme as regras instituídas, qualquer borrão naquele registro comprometeria sua integridade. Foi mais uma história de fachada, pois, embora eu tenha me recusado a modificar a nota, o aluno foi aprovado pela gestão escolar. Assim, as concepções pedagógicas de uma professora tornaram-se irrelevantes, tanto quanto aqueles borrões no livro sagrado da escola.

Além dos desafios provenientes das propostas governamentais, Morais (2022) aponta outras incompreensões presentes na BNCC, uma guerrilha entre as concepções pedagógicas e as práticas das professoras. Entre os problemas destacados estão: a redução do ciclo de alfabetização para dois anos, sem qualquer proposta voltada ao desenvolvimento do SEA ao final da educação infantil; o uso de terminologias inadequadas, como mecânica de escrita e construção do alfabeto; a ausência de habilidades relacionadas à compreensão da leitura antes dos 8 anos de idade; além de outros entraves, sentidos de forma intensa pelos municípios, que passaram a privilegiar a Base Nacional em detrimento de seus próprios currículos.

Em 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril, recorreu à psicologia experimental e à neurociência para definir o que e como ensinar às crianças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Enquanto isso, as professoras, mais uma vez, foram relegadas a um lugar secundário nesse processo. Sob essa concepção de ensino, surgiram os programas Tempo de Aprender e Conta pra Mim, que retomam a centralidade do código na alfabetização. Nessa perspectiva, o papel da criança na interpretação e no funcionamento dos símbolos gráficos, bem como nas relações grafema-fonema e fonema-grafema foi minimizado. Além disso, esses programas enfatizaram a repetição de sons com vistas à aprendizagem do código, configurando um retorno ao desacreditado método fônico.

No conjunto de contradições originárias da PNA, destaco os objetivos voltados para a fluência em leitura oral, capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia (Brasil, 2019). Integrados ao Saeb, esses objetivos deram origem a avaliações destinadas às crianças do segundo ano do ensino fundamental, cujo formato exigia a leitura de um determinado número de palavras ou textos dentro de um tempo prévio estabelecido. Lembro-me, com tristeza, das vezes em que acompanhei a aplicação desses testes aos meus alunos e alunas. Seus olhares revelavam a pressão e o medo diante de uma prova cronometrada nos minutos de um relógio.

O poema “Tempo de aprender”, apresentado nestes percursos, retrata essa vivência dos testes de aprendizagem e a pressa imposta ao aprender. A celeridade manifestada nas expectativas para alfabetizar não supera a urgência imposta pelas propostas de ensino, tampouco a pressão exercida pelas famílias e pela escola, sobre as professoras, os alunos e alunas. Esse imediatismo nasce de uma atmosfera de situações que convergem e, assim como a correria da vida, comprimem o percurso necessário para a criança aprender. Como destacou Ziraldo (2012), o tempo de virar uma página percorre uma história; sendo assim, aprender a ler não deveria ser tão apressado assim.

Após a PNA, passou a vigorar o Programa Criança Alfabetizada e, possivelmente, depois dele, outras propostas serão lançadas nessa espiral das políticas públicas educacionais. Por essa razão, considero necessário compreender sua natureza, seus fundamentos e objetivos, a fim de discernir seus alcances, limites e possibilidades em relação à cada realidade escolar. Não se trata de cumprir prescrições, mas de interrogar a quem essas políticas se destinam e de que modo incidem sobre as práticas alfabetizadoras.

Em meio às transformações, as práticas foram construídas e ressignificadas no cotidiano escolar. As respostas criadas pelas professoras não resultam de imposições externas, mas das reações, escolhas e táticas de adaptação às circunstâncias vividas, produzindo, por vezes, insatisfações. Todavia, esse movimento exige cautela e diálogo, pois, como destacado por Franco (2012), a reorganização das práticas pedagógicas, quando distante das necessidades docentes, pode gerar efeitos indesejáveis à escola e às próprias crianças.

A culpabilização constitui um dos reflexos indesejáveis desse redimensionamento, pois, no entrecruzamento entre as políticas educacionais e as vivências escolares, as professoras passam a ser cobradas. Essa responsabilização, presente na história da alfabetização, atribui à docência o peso dos limites e das dificuldades envolvidas no processo de aprender a ler e a escrever. Diante disso, as alfabetizadoras sentem e internalizam a culpa pelos resultados alcançados.

Nessa perspectiva, compreendo a valorização docente como um dos sentidos produzidos sobre as práticas alfabetizadoras, pois nela se inscreve o reconhecimento da profissão. Em meio ao universo histórico de controvérsias e responsabilização, o desencanto atravessou a docência, mas a esperança permanece. Assim, as professoras esperam vivenciar, com os alunos e as alunas, as famílias, a gestão, a escola e a sociedade, relações sustentadas pelo respeito, pela legitimação e valor do seu trabalho.

O desejo pela valorização profissional docente foi expresso nas narrativas de Cy, a borboleta Branca (2025), ao afirmar que “[...] o maior sonho também é a questão da

valorização, porque eu acredito que a gente é desvalorizada". Fabi, a borboleta Rosa (2025), também manifestou esse anseio ao dizer que espera pelo "[...] reconhecimento". O sentido está enredado à dimensão social da relação com o saber, por meio da qual as pessoas se apropriam do mundo e constroem modos próprios de se reconhecer. As professoras estão situadas nas histórias que as constituem e, a partir delas, seus lugares na sociedade foram delineados nas relações com a família, a comunidade, a cultura, a escola e as vidas com as quais convivem.

Não é difícil rememorar as desigualdades que incidiram sobre o reconhecimento da profissão docente, de modo particular, nos anos iniciais da escolarização. Por essa razão, reafirmo a necessidade do olhar retrospectivo para os momentos históricos e neles perceber como a valorização profissional docente habitou os espaços e tempos sociais. O reconhecimento da docência está enredado às heranças patriarcais, à feminização do magistério, à naturalização do cuidado, do zelo e do dom de ensinar. Essa construção sociocultural contribuiu para a culpabilização, para as condições precárias de trabalho e para os baixos salários, comuns na contemporaneidade.

De todo modo, a dimensão social não se limita a posição que as alfabetizadoras ocupam na sociedade (Charlot, 2020). Por outro lado, esse lugar pode incorporar representações socialmente construídas sobre a profissão docente, tanto pelos olhares externos quanto pelas próprias professoras, influenciando na constituição da identidade profissional (Nunes, 2017). As representações costumam associar a docência à maternidade e à vocação para o ensino de crianças, invisibilizando as capacidades intelectuais e formativas. A partir desses entendimentos, visualizo as dimensões social, epistêmica e identitária entrelaçadas e, por isso, indissociáveis.

Assim, compreendi a experiência vivida com Fabi, a borboleta Rosa, quando ela relutou em pintar a tela, artefato produzido nos textos de campo desta pesquisa. A justificativa apresentada pela professora foi de que não sabia desenhar. A insegurança diante do próprio fazer está associada aos desafios que atravessaram sua trajetória, como a rigidez pedagógica vivenciada no passado escolar. O episódio revela uma história marcada pelo medo de errar, pela baixa autoestima e por leituras negativas de si. Na perspectiva dos estudos de Charlot (2005), essas situações e práticas são interpretadas sob a ótica das faltas e não do processo de construção.

A educação ocupou diferentes lugares e momentos nas histórias das professoras, um deles foi marcado por práticas pedagógicas centradas na punição ao erro, na obediência e na concepção transmissiva de ensino. Esses momentos estão situados em um tempo histórico e

social do cenário educacional brasileiro. A dimensão identitária aparece quando o aprender se associa ao tempo vivido, às concepções pedagógicas que intercruzaram sua formação e às relações estabelecidas com os outros com quem conviveu, sobretudo na escola. Desse modo, a insegurança de Fabi diante da pintura revela o enredamento da profissão docente às dimensões social e identitária.

A docência, portanto, constitui-se nesse fazer contínuo, na relação histórica com o tempo, com a cultura e com o outro, no compasso do mundo que acontece. Assim, considero as compreensões de si em momentos de idas e vindas, como sentidos produzidos sobre as práticas alfabetizadoras. Entendo que, à medida que alunos, alunas, pais, mães, colegas de profissão, funcionários da escola atravessaram a vida das professoras, permaneceram como "fantasmas do outro", interlocutores do aprender. Essas presenças continuam a dialogar com as memórias das alfabetizadoras, refletindo-se em suas escolhas, concepções e modos de ser. As compreensões de si, tecidas com os outros, desenham a construção da identidade profissional.

Jô, a borboleta Preta (2025), relatou a angústia de não conseguir se aproximar de modo afetivo das crianças. Ao narrar uma infância marcada pela ausência de gestos de carinho, suas narrativas desvelam outros elementos da dimensão identitária. As marcas parecem se repetir na relação com os filhos, as alunas e os alunos, como destacou a professora: "[...] não sou uma pessoa carinhosa, grudenta, de meloso, de chamego no meu colo, [...] eu tenho vergonha, mas eu queria.". Em outro momento, expressou a alegria de ver um ex-aluno conquistar uma profissão: "[...] tem um loirinho aqui que é padre agora. Aí eu digo que aquele padre já passou por minhas mãos.".

São os contrapontos da vida docente, práticas alfabetizadoras que habitam o limiar entre o encanto e o desencanto. Nas compreensões de si, Jô, a borboleta Preta, produziu sentidos sobre as práticas a partir de sua própria história. A autoimagem desvelou a formação de gestos contidos e cautelosos, recebidos dos pais como herança de um modelo patriarcal. Esse comportamento atuou como um eco reflexivo, forjando o jeito de ser. Como expressei antes, foi o "fantasma do outro", regulando-a, mesmo na ausência.

As dificuldades insistem em desafiar a profissão e, em meio a elas, parecem ecoar gritos de socorro. Contudo, Jô, a borboleta Preta, permanece viva na identificação com a docência, sustentando-se nos sentidos produzidos ao ensino. Nas compreensões de si, encontra satisfação nas conquistas de seus alunos e alunas. Ela enaltece as vitórias, revelando o valor que atribui à docência. Jô vai à escola lecionar porque acredita que suas ações serão

reconhecidas, seja quando a criança se apropriar do SEA ou quando um ex-aluno alcançar uma profissão, como o menino que se tornou padre.

Semelhante à Jô, Fabi, a borboleta Rosa, reconheceu a dimensão identitária na vida profissional docente. Em suas palavras, afirmou: "[...] eu acho que, apesar dos pesares, a gente tem uma identificação; [...], gosta do que faz. Claro que o dinheiro é importante e que a gente precisa, mas [...] é uma missão. Se você não tiver o dom também, não consegue." Fabi valoriza à profissão: primeiro, ao relacioná-la à necessidade de subsistência; depois, ao associá-la a algo que não conseguiu nomear com precisão, mas arrisco-me a interpretar como sentidos enredados às dimensões identitária e social, expressos nas compreensões de si e na valorização profissional docente.

Além da dimensão identitária com o saber, os relatos estão revestidos do papel ideológico exercido pela pedagogia sobre a educação. Olhar a profissão docente sob a ótica missionária da vocação faz parte das estratégias de ordem econômica e política voltada à manutenção de interesses. Os mecanismos apoiam-se em aspectos culturais e religiosos para camuflar as contradições e a realidade do processo educacional, transformam o trabalho docente em uma missão idealizada, distante de suas condições reais.

Nessa perspectiva ideológica, a cultura se apropria do fenômeno religioso para reforçar a antiga crença de que o ato de ensinar é um dom e, por isso, deve ser exercido de forma gratuita. Os reflexos dessa concepção se fazem sentir nas explicações e nas críticas sociais dirigidas aos movimentos grevistas que reivindicam direitos trabalhistas, bem como aquelas que proclamam o exercício docente como ato exclusivo de amor à profissão. Essa herança incute a ideia de vocação como sinônimo de martírio e desinteresse financeiro, perpetua o mito da pedagogia como doação ou apostolado.

Existem concepções sociais enraizadas na desvalorização profissional, nutrem a descredibilidade da docência e da própria escola. Associada a essas concepções está, conforme Sacristán (2012), a hiper-responsabilização das professoras, sobre as quais recai a ideia de que a qualidade do ensino depende do desenvolvimento exclusivo de sua profissionalidade. Essa condição histórica e social envolve comportamentos, ações, valores, conhecimentos e habilidades que constituem o exercício da docência.

O status da profissão docente tem sido construído sobre discursos emblemáticos que exaltam a "missão" de educar e a reduzem à condição de uma semiprofissão. A descredibilização está enredada à origem social das professoras pertencentes às classes média e baixa, ao número elevado de profissionais e à predominância feminina, aspectos que dificultam a melhoria da remuneração de um grupo historicamente discriminado. Além disso,

soma-se o nível de escolaridade das profissionais, em parte restrita ao nível médio de formação atuando nos anos iniciais da educação básica.

Weisz (2025) compreende esse processo como expressão da desvalorização simbólica do trabalho docente. Diferente do conceito de violência simbólica de Bourdieu (2007), cujas ações coercitivas são exercidas por distintos segmentos do poder hegemônico, o desprestígio das professoras é produzido e reforçado pelos próprios governos nacionais, por meio de suas políticas educacionais. Entre os efeitos, a ausência de atratividade na carreira docente prepondera e conduz ao esvaziamento do magistério.

O desinteresse dos jovens pela carreira tem se acentuado nos últimos anos. Muitos sequer consideram a docência como opção profissional e parte dos que ingressam nos cursos de licenciatura desistem ao longo da formação. Dados divulgados pelo Inep e analisados pela Revista Fapesp (2023) indicam que cerca de 59% dos alunos e alunas abandonaram esses cursos antes da conclusão. De modo concomitante, o levantamento do Semesp (2022) projeta que até 2040 o país poderá enfrentar um déficit de aproximadamente 235 mil professores e professoras.

Esse cenário reflete um processo contínuo de desvalorização simbólica e material do magistério, evidenciado por diferentes fatores: a meritocracia salarial, atrelando benefícios aos resultados obtidos em avaliações externas; a culpabilização docente, transformando professoras em responsáveis diretos pelo estigma do fracasso escolar; a exigência de formação continuada individualizada, sem o devido apoio institucional; a invisibilidade diante das políticas educacionais impostas verticalmente; o engessamento do trabalho pedagógico pelo uso de sistemas apostilados; e, por fim, a precarização das condições de trabalho, marcada pela expansão dos contratos temporários e pelo acúmulo de vínculos em múltiplas jornadas.

No entremeio do desprestígio social, Ju, Jane, Fabi, Jô e Cy — as borboletas Azul, Azul-Céu, Rosa, Preta e Branca, respectivamente — vivenciam a docência atravessada por múltiplas histórias. Na singularidade da vida, suas práticas não responderam por completo às normativas que recaíram sobre seus birôs, mas às compreensões e às defesas próprias de seus fazeres, reverberando em conhecimentos e saberes ressignificados no movimento contínuo do vir a ser, de tornar-se professora alfabetizadora.

Os saberes habitam as práticas das professoras enredadas às experiências que atravessaram corpos e mentes. Para cada uma das borboletas destes percursos, houve uma maneira singular de revisitar o passado e, por meio dele, planejar o futuro. As dificuldades para estudar as primeiras letras, comprar um uniforme, conquistar e permanecer na profissão,

atravessar mudanças de paisagem escolar, atuar em turmas multisseriadas, deslocar-se entre diferentes espaços, lidar com sucessivas institucionalizações teóricas e metodológicas, políticas verticalizadas e outros desafios que compõem esse enredo formativo. Desse modo, as expectativas nascem das memórias e se projetam no enfrentamento das dificuldades que permeiam o presente, no tempo e no lugar em que as histórias se entrelaçam e se recriam.

Os sentidos produzidos sobre as práticas alfabetizadoras estão entrelaçados às tensões que atravessam a vida docente. Nesse percurso, marcado pelas relações consigo, com o outro e com o mundo, as circunstâncias vivenciadas pelas professoras no cotidiano escolar provocaram o reducionismo pedagógico, a culpabilização e a insegurança. No entanto, as adversidades não encerraram suas histórias, pois, em meio a elas, mobilizou-se o desejo de aprender. Assim, elas encontraram, na apropriação da unidade entre teoria e prática, na valorização profissional docente e nas compreensões de si, movimentos de idas e vindas, o valor e os sentidos de suas práticas alfabetizadoras.

As práticas se constituem em meio aos atravessamentos da vida docente e aos movimentos de reinvenção. Assim como na vida, a plenitude não reside no ponto de chegada, mas no processo sensível de amadurecimento, crescimento e mudança do vivido. Nesse movimento, a experiência produz sentidos e seu valor reverbera na docência e na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. Diante dessas vidas historiadas, o que vejo, sinto e vivo junto às professoras é a força de quem, mesmo nas dificuldades, acredita na alfabetização e no aprender contínuo em voo, tornando-se. É nesse princípio de continuidade que as borboletas seguem escrevendo e reescrevendo, na esperança de transformar, como anuncia a música da epígrafe: a vida tão sofrida em um jardim bem mais florido.

4.3 Outros voos, diferentes histórias e sentidos

No começo da viagem, busquei nas práticas um ou mais sentidos. Entre as curvas do transcurso, percebi o quanto era difícil desviar esse olhar. Desejei compreender quem as tecia, como, quando e onde aconteciam. Depois, a estrada me afastou das paisagens que passavam pelo lado de fora da janela e, aos poucos, convidou-me a olhar para dentro. Aventurei-me, então, a espiar no interior de cada história contada. Atentei-me ao vivido e ao sentir das borboletas desse jardim investigativo. As práticas alfabetizadoras estavam atravessadas pelas dores, conflitos e tensões da vida docente.

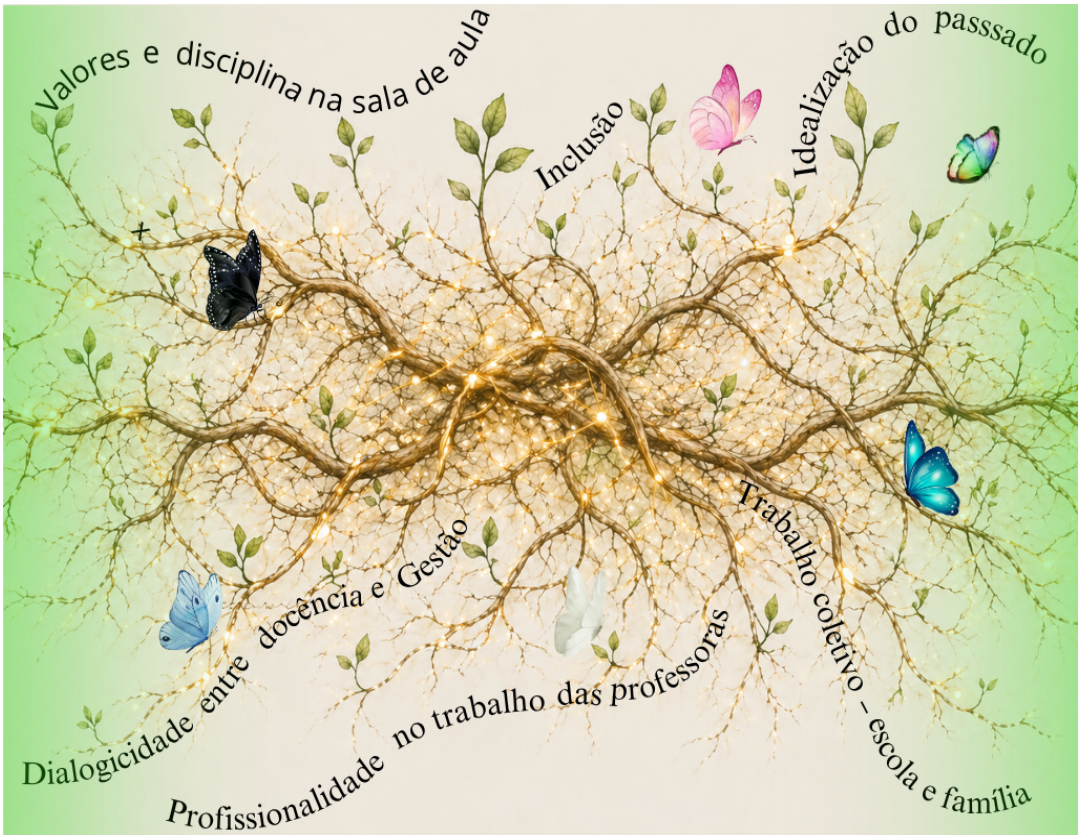
Olhar para as vidas historiadas de Ju, Jane, Fabi, Jô e Cy, as borboletas Azul, Azul-Céu, Rosa, Preta e Branca, respectivamente, foi a maneira que encontrei para compreendê-las. Fui afetada por suas trajetórias, pois se entrelaçaram às minhas experiências e à docência que vivencio, permitindo-me conhecer mais de mim. Aproximei-me de suas realidades ao percebê-las como algo que ultrapassa a razão, perpassam o corpo e a alma pelas vias do sentir.

Nessa perspectiva, retomo o pensamento de Charlot (2005) para destacar que, semelhante aos alunos e às alunas, as professoras não se definem pela posição social que ocupam, mas pelas histórias que possuem, pelas experiências que vivenciam e pelos sentidos que produzem na relação consigo mesmas, com o outro e com o mundo, de forma consciente ou não. A apropriação dos saberes ultrapassa os limites cognitivos, pois se constitui em razão de suas singularidades e das heranças históricas e culturais que as atravessam, manifestando-se no modo como pensam, se relacionam e sentem a docência.

Ressalto, então, que as ações alfabetizadoras das participantes foram tecidas entre teorias e crenças pedagógicas que orientaram seus modos de ensinar, em diálogo com as práticas dos saberes e os saberes da prática, experiências vividas tanto no cotidiano da sala de aula quanto na própria vida. Segundo Charlot (2005), essa construção se deu pela humanidade, não determinada pelo que cada uma traz do nascimento, mas do que foi produzido na dialética social de integração entre elas, as pessoas e o mundo.

Assim, não posso reduzir suas histórias a cenários estáticos, permitindo que os valores se esvaiam como uma folha de papel que se desfaz no tempo. Ao olharem para si, as professoras, antes de narrarem sobre as práticas alfabetizadoras, escolheram rememorar os percursos que fragmentaram os fazeres, fragilizaram a identidade e o trabalho docente em suas trajetórias. Em razão disso, essa subseção objetiva enunciar os diferentes sentidos produzidos ao longo do processo formativo, experiências que as afetaram, revelando outras maneiras de exercer a profissão. Contudo, nas relações vividas, entrelaçam-se os sentidos que se manifestam na figura 40.

Figura 40 – Sentidos outros das experiências



Fonte: autoria própria, 2026.

A vida não cessa; segue o fluxo contínuo dos percursos. No entremeio, os acontecimentos transformam o que parecia imutável em uma complexidade dinâmica e relacional. Desse modo, envolvida nos processos de re-buscar[35] (Clandinin; Connelly, 2015), sentidos outros foram produzidos. As práticas alfabetizadoras, antes fixadas a um ponto, passam a constituir uma extensão ramificada, cujas linhas, múltiplas e indissociáveis compõem o fazer docente (Deleuze; Guattari, 1995). Assim, a árvore transformou-se em rizoma.

Os fios que vão e vêm entrelaçam-se às heranças históricas e culturais que constituíram os valores e as identidades dessas mulheres, mães, filhas e professoras. A docência está interligada à resiliência, ao desejo de aprender, às necessidades pessoais e profissionais, às expectativas em relação à aprendizagem das crianças e à própria subsistência. Na passagem pelas paisagens escolares, enredam-se a construção da profissionalidade, as

[35] Para Clandinin e Connelly (2015, p. 169), a pesquisa narrativa vai além da definição de problemas e das expectativas de soluções. Ela se relaciona a um movimento contínuo de reformulação, no qual a pesquisadora ou o pesquisador retorna às experiências, reflete sobre elas e busca compreender o fenômeno investigado. Nesse sentido, pesquisar narrativamente implica re-buscar, buscar novamente as experiências vividas e narradas.

práticas dos saberes, os saberes da prática e o sentir das experiências. Nessa trama, as linhas se multiplicam, cruzam-se, modificando a natureza da vida em movimento.

No intercruzamento dessas relações, singelas na expressão das palavras, porém vastas em vida, sentidos outros foram fortalecidos nas tensões que os sustentaram. Entre eles, destaco o desafio da indisciplina, uma ameaça presente no fazer pedagógico, predominante nos contares das professoras participantes. A vivência escolar de Jane, a borboleta Azul-Céu, marcada pelo comportamento desrespeitoso de um dos seus alunos, parece ter sido a maior mágoa de sua trajetória docente, uma ferida aberta, cicatriz sensível ao toque da memória, daquelas que o tempo não conseguiu apagar.

De modo semelhante, Jô, a borboleta Preta, olhou para seu próprio corpo e reconheceu as dores da indisciplina. O arremesso intencional de uma bolinha por um aluno consolidou as memórias tristes de quem, por um longo período, habitou o lugar do medo de lecionar. Junto a ela, eu também abrigo as marcas dessa agressividade, senão no corpo, mas na alma. Essas experiências, vividas pelas professoras, modificam as condições e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Diante de sensações de desajustes e impotência como esses, as relações tornam-se difíceis e a docência um desencanto.

A indisciplina constitui uma das principais tensões enfrentadas pela educação há mais de trinta anos. Esse impasse contribuiu para o enfraquecimento da valorização do trabalho docente e para o desgaste da imagem social da escola. Aquino (1998) buscou compreender as origens desse mal-estar e vinculou a indisciplina à figura do chamado aluno-problema, uma denominação relacionada ao estigma do fracasso escolar. Para Vasconcellos (2022), esse desafio não é recente, a novidade reside na forma como esse entrave tem se acentuado no cotidiano escolar nos últimos anos.

O termo aluno-problema ou aluno e aluna difícil costuma ser atribuído a estudantes que apresentam dificuldades de natureza psicopedagógica, seja no campo cognitivo, nas aprendizagens escolares ou nos aspectos comportamentais, denominados indisciplinados e indisciplinadas. Nessa lógica, incluo o aluno de Jane, a borboleta Azul-Céu, cuja convivência gerou um processo de adoecimento psicológico, levando-a ao afastamento temporário de suas funções, bem como a criança que lançou a bolinha em Jô, a borboleta Preta, além de Paulo, meu aluno.

Valores e disciplina na sala de aula constituem uma condição para os processos de aprendizagem. Todavia, situações de desordem podem ocorrer mesmo quando os alunos e as alunas demonstram interesse pela aula. Nesses casos, o desafio tende a ser menor, desde que seja enfrentado por meio da mediação e da sensibilidade das pessoas envolvidas. No entanto,

as situações adversas vivenciadas pelas professoras foram complexas e não se aproximam das conversas ocasionais, das brincadeiras espontâneas ou das distrações próprias da infância. Os episódios narrados envolveram comportamentos que extrapolaram os limites do respeito e da empatia, corroeram o equilíbrio emocional e contribuíram para o adoecimento.

As professoras exercem o trabalho enquanto outras pessoas discursam sobre elas, adverte Sacristán (2012). De fato, somente quem vivencia o desconforto da indisciplina escolar sente o quanto é difícil, senão impossível, desenvolver ações pedagógicas em um cenário de caos, sem que haja comprometimento da qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças. Entretanto, o que busco compreender são as causas e os possíveis fatores responsáveis por esse desarranjo, que desestabiliza o processo educativo, interfere nos rumos e nos efeitos das práticas alfabetizadoras.

Desse modo, entre os sentidos produzidos pelas professoras sobre as práticas alfabetizadoras, destacam-se os valores e a disciplina na sala de aula, condições necessárias ao desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender a ler e a escrever. Escobal (2023) sugere a disciplina positiva, pautada na educação em valores, como percurso favorável à construção de comportamentos. Nessa perspectiva, um ambiente escolar fundamentado no respeito, na justiça e no trabalho coletivo favorece a melhoria das relações e a aprendizagem das crianças. Do mesmo modo, a proposta orienta que as professoras não se prendam à busca de equilíbrio entre atitudes passivas e punitivas, mas priorizem o diálogo.

O estudo de Scholz-Kuhn et al. (2025) evidencia a educação em valores como dimensão constitutiva do comportamento das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses princípios não se constroem de modo isolado, mas no contexto das relações escolares, das experiências cotidianas e das interações mediadas pelas professoras. Assim, ações de apoio, modos de convivência e disposições éticas favorecem a consolidação dessas práticas.

Na relação com o saber, os valores e a disciplina na sala de aula associam-se à dimensão epistêmica e à figura do aprender pautada na distanciação-regulação (Charlot, 2000). A verbalização, por si só, não garante a efetivação das ações nem das regras de comportamento; é necessário o estabelecimento de relações consigo mesmo, com os outros e com as situações vividas. Trata-se de um sujeito afetivo e relacional, constituído por sentimentos, emoções, condutas e saberes produzidos em atividade, no movimento das experiências.

Para Jane, a borboleta Azul-Céu, seu adoecimento emocional teve origem na postura da mãe do aluno. A falta de limites diante do comportamento do filho e a descrença em

relação às ações pedagógicas da professora fragilizaram seu trabalho e comprometeram o bem-estar. Além desse episódio, Jane chamou a atenção para a ausência de acompanhamento familiar nas atividades escolares. Ao afirmar: “Hoje em dia os pais estão parindo e jogam na escola e querem que a gente tome conta”, revelou a distância e as tensões presentes na relação entre a família e a escola.

O relato da borboleta Azul-Céu mobilizou-me à produção de uma história em camadas. Refiz os percursos e criei uma versão diferente do enredo narrado por Jane. A proposta pautou-se na escuta das vozes das famílias, sem descredibilizar a narrativa da professora. Assim, pensei nas mães que superam a ausência da figura paterna na escola e na vida dos filhos e filhas. Na tentativa de compreender essa realidade, recordei as justificativas fundadas em situações de vulnerabilidade social que, coerentes ou não, explicavam as faltas nas atividades enviadas para casa ou a indisciplina das crianças. Além disso, uma terceira versão foi criada para que, ao produzir sentidos próprios ao que viviam, os alunos e as alunas tivessem a oportunidade de justificar as dificuldades vivenciadas na escola.

Olhar a vida por diferentes ângulos foi como deslocar-me de mim mesma, voar para o lugar do outro, aproximar-me das pessoas da experiência e dos sentidos por elas produzidos. No entanto, as indagações continuaram suspensas no ar: quem é responsável pelo fracasso escolar? Onde estava a professora do primeiro ano que não alfabetizou esse menino? As respostas parecem envoltas por uma névoa, difíceis de encontrar, intangíveis. Nas incertezas, encontrei sentido na reflexão de Charlot (2000), pois o fracasso escolar não existe em si; há alunos e alunas que não conseguem aprender aquilo que supostamente deveriam e, por isso, “naufragam” e reagem por meio da desordem e da agressividade.

A expressão fracasso escolar tem sido utilizada de forma genérica e imprecisa, funciona como uma forma de interpretar e categorizar o mundo social. Em muitos casos, transforma-se em recurso, um atrativo ideológico disseminado pelas vias midiáticas, como uma doença fatal, que vitimiza as crianças pobres, condena o trabalho docente, questiona os serviços públicos e as oportunidades de igualdade. Desse modo, o chamado fracasso escolar tem operado como um disfarce, um mecanismo de reprodução social, mantenedor de benefícios políticos e econômicos.

As diferenças, as desigualdades e a posição social da família aparecem como explicações para as causas do insucesso escolar. Parte-se da ideia de que filhos de pais bem-sucedidos profissionalmente terão o mesmo desempenho na escola. Essa compreensão é contraditória, pois reduz a criança a concepções ultrapassadas: seja à visão de adulto em miniatura, conforme analisa Ariès (1981), seja à noção de tábula rasa, proposta por John

Locke no século XVII. As crianças, assim como os adultos, ocupam papéis sociais próprios, construídos nas relações estabelecidas e nas experiências que vivenciam. Cada aluno e aluna, assim como cada professora, é singular em sua maneira de existir, e suas posições sociais se constituem ao longo de suas trajetórias de vida.

A condição social não é transferida como herança dos pais para os filhos e filhas; ela se constitui nas ações e nas relações construídas no âmbito familiar. Refletir sobre essas concepções, entretanto, funcionou como um estopim para a memória e me lançou à experiência vivenciada com Jonas, o menino que não se alfabetizou enquanto foi meu aluno. Na ocasião, indaguei-me sobre as possíveis causas: culpei minhas práticas, seu lugar na sociedade e as situações de violência familiar que o atravessavam. Hoje, compreendo o quanto foi difícil para Jonas aprender em um lar onde a insegurança, a dor e o medo compunham o principal cenário de suas relações de vida.

Assim, tão importantes quanto à posição social dos pais são as práticas familiares: a atenção dedicada aos filhos e às filhas, a supervisão, o respeito às regras que orientam as atividades, o acesso à cultura, as formas de mediação nas práticas educativas e as condições em que as crianças vivenciam suas singularidades e histórias. Diferente das crenças, a origem social não determina o fracasso escolar. Se assim fosse, estudantes de contextos econômicos desfavoráveis não alcançariam posições socialmente valorizadas, como a medicina. O fracasso escolar resulta de uma interpretação distorcida, sustentada pela lógica das deficiências e das faltas, que desconsidera o sentido da escola, a importância das professoras e o papel das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Por essa razão, considero relevante compreender que as dificuldades de alfabetização dos alunos e das alunas não se limitam a fatores externos, como a condição social que ocupam. Construir esse entendimento significa ampliar os esforços em favor da aprendizagem e conceber a educação como uma produção de si, mediada pelo outro. Desse modo, importa tanto a postura do aluno e da aluna diante do aprender quanto a conduta das professoras no ensinar.

No entanto, as crianças estão perdendo o desejo de aprender. Foi o que Jane, a borboleta Azul-Céu (2025), revelou em suas narrativas: “[...], hoje em dia, [...] eles não estão interessados não.” Esse relato recordou-me os escritos de Charlot (2000, p. 54): “[...] eu só posso educar-me numa troca com os outros e o mundo”, além da ideia de não haver educação sem o consentimento de quem aprende. Por isso, os alunos e as alunas se alegram em ir à escola, demonstram curiosidade, desejam o saber, mas não se envolvem na atividade

intelectual da qual depende a aprendizagem. Diante dessas circunstâncias, o processo perde força e sentido.

O aprender não se reduz à preparação para o trabalho; envolve a apropriação do conhecimento de mundo. Desse modo, reconhecer a aprendizagem como experiência torna-se fundamental, enquanto mobilizar o desejo de aprender constitui, segundo Dewey (1979, p. 63), "[...] a mais importante atitude a ser formada". Em meio às situações emergenciais e às adversidades da sala de aula de alfabetização, construir aulas capazes de despertar esse interesse nos alunos e nas alunas tem sido um desafio no cotidiano das professoras. Afinal, é na aprendizagem que se encontra o valor que significa o fazer docente.

Jonas desejava o saber, mas suas relações com o outro e o mundo lhe impediram de aprender. O menino foi protagonista nos capítulos da minha história de ensinar. As lembranças são como uma chama que, por vezes, vacila sob o tempo úmido, mas logo se reergue ao soprar dos ventos. Essa vivência revelou-me, contudo, o quanto as professoras necessitam sentir essas relações em sua dimensão afetiva e na essência antropológica, sobre as quais os alunos e as alunas necessitam da professora, de sua palavra, de sua presença humana, e esta, por sua vez, necessita deles e delas.

Entretanto, recupero a questão específica da crise vivenciada pela escola e pelas professoras, recordando nas narrativas outras situações de indisciplina. Jô, a borboleta Preta, relatou a falta de interesse das crianças durante as aulas, quando as atividades escolares disputam espaço com o celular, principal atrativo do mundo digital. Semelhante à Jane, Jô ressaltou a ausência de acompanhamento familiar nas atividades escolares e observou que as crianças costumam despertar para a leitura e a escrita ao final do ano letivo, "[...] aqueles que têm um acompanhamento e ajuda dos pais, porque, se não tiver, não vai", disse a borboleta Preta.

A relação família e escola, a ausência de interesse das crianças durante as aulas, a violência e a indisciplina ocuparam as primeiras posições nos enredos de reclamações das participantes. Elas expressaram sentimentos de desgaste diante dos desafios que, conforme Nóvoa (1999), compõem o chamado mal-estar docente. Esse desconforto decorre das condições psicológicas e sociais em que as professoras exercem a profissão, bem como das rápidas transformações da sociedade, que atravessam a escola e afetam a personalidade docente. Nesse cenário de mudanças, as alfabetizadoras tendem a responsabilizar as famílias pelos conflitos no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, o contexto familiar culpabiliza às alfabetizadoras, tornando-as responsáveis pelos problemas da escola.

Essas histórias, portanto, desvelaram o trabalho coletivo - escola e família - como um dos sentidos produzidos pelas professoras. Para Freire, Cunha e Pucci (2023), a coletividade constitui uma instância formativa, marcada pela participação e pela corresponsabilidade nas atividades pedagógicas. O trabalho - escola e família - ocupa lugar de significação na docência. Entretanto, as dificuldades presentes nessa relação estão vinculadas às transformações do mundo moderno. No que se refere ao papel das mães, a inserção da mulher no mercado de trabalho e a diminuição do tempo de convivência entre os membros familiares aparecem como supostas explicações para a fragilização da presença familiar na vida escolar dos filhos e filhas. Desse modo, valores e responsabilidades antes atribuídos à figura materna e paterna foram transferidos para a escola.

O mundo mudou. As transformações de ordem econômica, social e cultural são marcadas pela transitoriedade, rapidez e inconstância. Os desafios escolares decorrem de um cenário distinto daquele que originou a escola. Sua estrutura organizacional permanece a mesma, enquanto as reformas educacionais ampliam as responsabilidades atribuídas ao ensino. De modo semelhante, as professoras sofrem a intensidade das mudanças sociais que atravessam o cotidiano escolar. Tudo parece escorrer pelas mãos, em uma fluidez que, conforme Bauman (2001), vai se esvaindo.

Para Charlot (2005), o movimento de abertura do ensino para todos e todas foi a base geradora dos problemas escolares. O acesso democrático, embora tenha ampliado a entrada de alunos e alunas, não significou a garantia do direito à qualidade e ao sucesso escolar. Na mesma perspectiva, Libâneo (2023) destaca que o desafio de assegurar a qualidade do ensino público em contextos marcados pela heterogeneidade acentuou as diferenças vividas pelos estudantes das classes populares, reproduzindo, em seu interior, o insucesso escolar e as desigualdades sociais. Diante disso, é necessário conhecer a realidade na qual a escola está inserida, do mesmo modo que o trabalho coletivo – escola e família – não seja reduzido ao acompanhamento das tarefas escolares, mas à integralização do processo de organização do trabalho educativo e de produção de sentidos sobre a escola.

Além dessas tensões, a relação entre a gestão escolar e a docência evidencia outro impasse no cotidiano das professoras. Nas narrativas de Jô, a borboleta Preta (2025), as acusações ao seu trabalho revelaram outro episódio atravessado pelo sentir, ecoando como gritos de socorro. Como ela mesma afirmou em seus relatos: “[...] eu nunca tive uma vida boa”. As acusações ocorreram em face dos resultados da aprendizagem de um aluno que não conseguiu aprender a ler e a escrever durante o ano letivo. O conflito apontou para diferentes dimensões: de um lado, as pressões de um sistema educativo que impõe os resultados

numéricos; de outro, a professora culpabilizada pelas fragilidades de um processo do qual não depende sozinha e, por último, a criança que enfrenta dificuldades para se alfabetizar.

O mal-estar produzido refletiu os sentimentos de desconfiança e autolimitações vivenciados na profissão docente. Além disso, revelou as contradições do sistema educativo, defensor da democratização do ensino e a promoção da igualdade de condições, ao mesmo tempo em que exige padrões de excelência e produtividade. Proclama-se o ideal de uma escola humanizada, mas a autorrealização é condicionada à lógica de mercado, expressa no alcance de números e metas. Percebo, assim como Nóvoa (1991), que na busca pelo equilíbrio, a educação percorre trajetos contrários: a exigência de desempenho no papel de professora amiga e apoiadora do desenvolvimento dos alunos e alunas entra em choque com as funções de selecionar, classificar e avaliar.

A família, a gestão escolar e as professoras almejam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Todavia, a teia de relações que sustenta esse processo desfaz-se, transformando a corresponsabilidade em disputa. Nesse movimento, cada parte tende a atribuir à outra a origem das dificuldades: a escola cobra participação das famílias e resultados às professoras; as famílias questionam as práticas alfabetizadoras; e as professoras, atravessadas por cobranças institucionais e sociais, sentem-se responsabilizadas pelos limites do processo educativo.

Entretanto, o projeto coletivo e democrático de escola depende da dialogicidade entre docência e gestão, compreendida, nesta pesquisa, como um dos sentidos produzidos sobre as práticas alfabetizadoras e como percurso promissor para a transformação das relações educativas. Esse trajeto é marcado pela corresponsabilidade, escuta e humanização. Assim, a superação da culpa e o alcance dos objetivos comuns se realizam na construção coletiva entre as pessoas que compõem a escola. Inspirada em Freire (1987), acredito no diálogo autêntico, no reconhecimento do outro e de si no outro; nessa inter-relação e na intersubjetividade, situa-se o compromisso coletivo com a construção de um mundo humanizado.

A prática educacional dialógica fundamenta-se no direito de ouvir o outro e de expressar-se com liberdade. Esse exercício diário exige ética, bom senso, tolerância e amorosidade. Para Freire (2002), o saber da escuta implica no reconhecimento do direito à palavra e, ao mesmo tempo, da capacidade de controlar a necessidade da fala. Nos desencontros escolares, a dialogicidade sustenta as relações, constituindo-se como percurso de acolhimento, cuidado e respeito, por meio do qual a humanização ultrapassa o campo dos discursos e se concretize na vivência das práticas.

No entanto, quando a dialogicidade não se efetiva, os desencontros escolares ampliam as cobranças sobre as professoras e favorecem a descredibilização social do trabalho docente. Essa foi a queixa de Jane, a borboleta Azul-Céu (2025), quando sobrecarregada de atribuições, reclamou sobre sua atuação no grupo de mensagens da turma, criado no aplicativo WhatsApp*:* "[...] você coloca uma coisa lá, parece que eles não leem e vão lá e pergunta a mesma coisa. E quando há mudança de horário, [...] eles ficam perguntando toda hora".

Jane, parecia cansada diante da polivalência docente, em que as exigências e afazeres se estendiam para além do horário e do espaço escolar. De modo semelhante, Ju, a borboleta Azul (2025), desabafou: "[...] a professora perfeita e a ideal; que está trazendo tudo certinho, com os cadernos tudo perfeitinhos, os meninos tudo perfeitinhos e as coisinhas da escola tudo perfeitinhas". As narrativas anunciam o quanto o esforço para atender às obrigações escolares provoca o esgotamento das alfabetizadoras.

A profissionalidade no trabalho das professoras encontra-se entremeada pela rapidez e pelo controle. Na celeridade, elas vivenciam um tempo em que o sistema de ensino lhes impõe responsabilidades, reflexo daquilo que Charlot (2012) denomina de fantasma de dirigir tudo. Mobilizadas pela ideologia da transparência total e pelo desejo de superação das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, elas assumem encargos que ultrapassam suas atribuições, como o de conhecer a particularidade da vida das crianças, de suas famílias e comunidades.

Essa entrega produz situações de riscos, como a ameaça que sofri do padrasto de Jonas ao tentar ajudar o menino. Assim, os desafios e as pressões do cotidiano escolar supõem às alfabetizadoras poderes e possibilidades de resoluções que não lhes pertencem, causam-lhes cansaço, sentimento de culpa e o desencanto com a profissão. A idealização social centrada na figura das professoras construiu uma imagem exigente de como elas deveriam ser e realizar as suas múltiplas funções. Todavia, as práticas alfabetizadoras dependem do trabalho docente, mas, sobretudo, das relações às quais estão associadas.

A profissionalidade docente vai além do conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos, ações e valores comumente atribuídos a outras profissões. No pensamento de Nóvoa (2014), esse conceito encontra-se em construção contínua e deve ser compreendido à luz do momento histórico, da realidade social e dos sentidos produzidos pela escola sobre o conhecimento que pretende legitimar. De todo modo, a profissionalidade não é exterior à vida das professoras; ao contrário, constitui-se a partir de suas condições psicológicas, das experiências culturais e das histórias que atravessam a docência.

Alheio a essa percepção, o sistema de ensino desconsidera a profissionalidade do trabalho das professoras e busca compensar essa e outras incompreensões por meio das avaliações externas. As estatísticas passam a ser tratadas como referenciais de qualidade e funcionam como ações de controle, culminando na pressão sobre alunos, alunas e professoras. Em vista disso, associo-me ao entendimento de que se perde tempo avaliando quando se deveria formar. Além disso, conforme Charlot (2021), uma escola pautada na lógica da concorrência e da generalização jamais será solidária e inclusiva.

Em meio às múltiplas exigências, as professoras correm contra o tempo. Tal como o sistema, a escola e as famílias, elas se apressam em busca dos resultados da alfabetização. Atrás delas, correm os alunos e as alunas considerados atrasados em relação ao tempo prescrito por outros. Desse modo, são impelidos a acompanhar um ritmo acelerado para aprender a ler e a escrever. Essa corrida é marcada por atribuições e formas de controle, retirando das professoras a tranquilidade e o tempo necessário ao que há de importante. Afinal, como lembra Charlot (2012), o essencial não é ensinar, mas fazer com que as crianças aprendam.

Nesse cenário de urgência e de aparente impossibilidade de mudança, o sentir das vivências de Jane, a borboleta Azul-Céu (2025), mobilizou-a a buscar na idealização do passado uma referência. Ao narrar seus enredos, rememorou com saudade o tempo em que as crianças eram reprovadas nos primeiros anos. Em meio à nostalgia, foi enfática: "[...] eu acho totalmente errado no 2º não ter reprovação, eu acho que deveria ter, eu acho que deveria ter desde o 1º". A professora acredita que as causas das dificuldades na aprendizagem estão situadas no modelo de avaliação, permitindo às crianças avançarem de ano sem consolidar a leitura e a escrita.

É comum recorrer ao passado quando as situações do presente parecem escapar ao controle. No caso da escola, as possíveis soluções para o insucesso ultrapassam as expectativas e as possibilidades de ação das professoras, ocasionando frustrações como as vivenciadas por Jane. Assim, a idealização do passado sugere, de modo ilusório, a superação das dificuldades ao evocar memórias de um tempo em que as instituições de ensino eram supostamente tranquilas, disciplinadas e bem-sucedidas. No entanto, pergunto-me: de qual escola as alfabetizadoras se recordam quando idealizam o seu retorno?

Revisito minhas lembranças e percebo, junto a Aquino (1991), que a escola do passado não foi tão ideal quanto hoje é costume imaginar. Do mesmo modo, considero a impossibilidade de evocá-la desconsiderando o contexto político e social que a moldou. Nessa época, por volta da década de 1970, o acesso à educação era privilégio de poucos. Lembrá-la

revela o caráter elitista e excludente que, com o tempo, passou a ser romantizado na memória das professoras.

As poucas instituições de ensino existentes eram militares ou religiosas. O ingresso dependia do desempenho em rigorosos testes de acesso, aplicados na transição do ensino primário para o ginasial, denominações utilizadas, à época, para etapas que hoje correspondem ao ensino fundamental e ao ensino médio. Além de outras formas de restrição, o ideal de disciplina escolar era alcançado por meio da coerção, dos castigos e do medo imposto aos alunos e às alunas. Esses episódios, hoje considerados como formas de violência física e simbólica, podem ser reconhecidos nas histórias contadas pelos pais e avós das crianças. Os relatos das punições retratam práticas como o ajoelhar sobre grãos de milho ou suportar a dor da palmatória[36] nas mãos que rabiscavam as primeiras letras.

O modelo de disciplina inspirado nas lembranças nostálgicas está alicerçado em padrões militares, nos quais a hierarquia e o respeito eram mantidos pela ameaça e pelo medo. Além disso, a reprovação nos primeiros anos da alfabetização, comuns até a década de 1970, funcionava como uma forma de coerção. Ao reprovarem as crianças ao final do primeiro ou do segundo ano, retiravam-lhes as oportunidades de desenvolver a escrita e a leitura, ao mesmo tempo em que invalidavam suas capacidades, produziam sentimentos de tristeza e fracasso.

A escola seletiva, presente em diferentes contextos do país, apresentava altos índices de exclusão, de modo em que os resultados de aprovação e reprovação serviam de orientação do planejamento escolar (Almeida, 2021). Para Ribeiro (1991), esse modelo contribuiu para o aumento da evasão, caracterizou a pedagogia da repetência. Na década de 1980, por exemplo, as taxas de reprovação das crianças chegaram a 52% na transição do primeiro para o segundo ano do ensino fundamental, desencadeou reprovações sucessivas e culminou no abandono escolar na antiga quarta série.

Com o tempo, a complexidade do processo do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita, os prejuízos causados às crianças e os resultados relacionados à reprovação passaram, de modo gradual, a orientar as políticas públicas educacionais. Nesse contexto, a LDB e a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceram a proibição da reprovação no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental, exceto em razão do não cumprimento de 75% da frequência escolar.

---

[36] Segundo Aranha (2006), a palmatória, instrumento de castigo aplicado às mãos dos estudantes, simboliza a pedagogia coercitiva de uma escola marcada pela disciplina rígida e pela punição, voltada mais para a obediência do que para o aprendizado.

A alfabetização acontece no processo de aprendizagem. Todavia, nenhuma explicação expressa esse entendimento tão bem quanto as experiências vivenciadas em sala de aula. Nas minhas, percebi que a apropriação do SEA pelas crianças costuma se consolidar em ritmos singulares: muitas vezes, inicia-se ao final do primeiro ano e se estende ao ano seguinte, no movimento natural do aprender. Como narrou Jô, a borboleta Preta (2025): "[...] quando chega de outubro para novembro, não é que dá um 'tchuco' de vez e aprende?".

O que Ash, Jee e Wiley (2012), baseados na psicologia da Gestalt, chamam de *insight*[37], Jô nomeia de "tchuco", enquanto eu prefiro denominar de processo de aprendizagem, o momento em que as sementes ao se misturarem com o solo, a água e o ar, florescem. Então, para que reprovar? Interromper o processo é como podar os ramos antes que os galhos se desenvolvam — é enfraquecer, desistir.

Essa reflexão me mobiliza a retomar a história de Jô, a borboleta Preta (2025), cuja experiência escolar revela a reprovação como prática capaz de ferir o florescimento e atravessar os processos formativos. Jô contou ter sido reprovada no quarto ano. O motivo? A falta de condições financeiras para comprar o uniforme escolar. Como relatou: "[...] ela deu um jeito lá e me reprovou". Essa experiência não ocorreu nos primeiros anos da alfabetização; entretanto, permaneceu inscrita em sua memória e evocou lembranças de um tempo no qual o medo e a punição se impunham como formas de conduzir o ensino. Desse modo, não há razões para idealizar o passado.

Todavia, há vestígios desse tempo no espaço escolar. Conforme Nóvoa (2022), desde o século XIX, a estrutura educacional permanece inalterada: carteiras enfileiradas, quadro e giz, turmas numerosas com 30 ou 40 alunos, rigidez na divisão de horários e disciplinas, dinâmica centrada na escuta das professoras. Em contrapartida, o sistema passou por transformações, a escola seletiva agora é para todos e todas. A expansão inviabilizou a uniformização do ensino, exigindo que as alfabetizadoras repensem suas práticas para atender, de modo flexível e integrador, a um público diverso.

A abertura da escola para todos e todas produziu efeitos simultâneos em seu interior. No campo da pluralidade humana, esses reflexos decorreram de dimensões sociais, econômicas e culturais, bem como de aspectos biopsicossociais que atravessam os processos de aprendizagem. Estes últimos apareceram nas narrativas das participantes como uma das

[37] Ash, Jee e Wiley (2012) explicam que a aprendizagem por *insight* ocorre de forma súbita, quando o sujeito reorganiza seu conhecimento e percebe relações novas entre ideias — um "estalo cognitivo". Essa perspectiva tem origem na psicologia da Gestalt (Köhler, Wertheimer e Koffka), que descreve esse tipo de aprendizagem como uma reconfiguração mental súbita após um período de maturação interna.

barreiras impostas à alfabetização. Assim, o desafio estrutural da inclusão passou a exigir novas formas de organização da escola, do currículo e das práticas alfabetizadoras.

Nos enredos das professoras, Jane, a borboleta Azul-Céu (2025), demonstrou preocupação com uma aluna de oito anos que apresentou dificuldades de aprendizagem e comportamentos característicos de uma criança com deficiência. Fabi, a borboleta Rosa, refletiu sobre a inclusão como uma das dificuldades de sua prática docente na alfabetização e desabafou: "[...] é difícil, assim, [...] pela questão dos autistas".

A inclusão escolar no Brasil vem sendo orientada por um conjunto de importantes marcos legais e normativos, entre eles: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, instituído pela Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990; a Declaração de Salamanca, de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; e a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Na sequência desse percurso normativo, destacam-se o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado; a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; o Plano Nacional de Educação — PNE, instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015; e a Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral de educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Soma-se a esses documentos o Decreto n.º 12.686, de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, entre outros marcos legais.

Esse leque de normativas apresenta alcances diferentes, algumas estabelecem princípios gerais de igualdade, proteção e direito à educação, enquanto outras abordam dimensões específicas relacionadas à garantia de acesso, permanência e aprendizagem. Todas, porém, dialogam com a inclusão escolar. No entanto, como afirma a expressão popular, entre o dito e o feito há uma grande distância. Nas práticas inclusivas, esse percurso é longo, pois a

existência de leis não garante as condições materiais, pedagógicas e humanas necessárias à sua efetivação.

Diferente da integração, em que as crianças são inseridas no ensino regular ou em escolas especiais, a inclusão escolar pressupõe que todos os alunos e todas as alunas frequentem o ensino regular desde o início da vida escolar, com a garantia de atendimento às suas necessidades (Mantoan, 2003). Esse entendimento parte do princípio de que a sociedade deve adequar seus sistemas para atender indistintamente as pessoas. Para tanto, os fatores excludentes devem ser eliminados, de modo que o acolhimento, a participação e o desenvolvimento das pessoas com deficiência aconteçam no próprio processo de inclusão (Sassaki, 2005).

De acordo com dados obtidos no INEP (2023), a matrícula de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em instituições educacionais públicas e privadas ultrapassou 600.000 no ano de 2023. Para Mantoan (2006, 2015), o crescimento de matrículas ao longo do tempo está ligado à evolução das políticas públicas inclusivas, bem como aos avanços na compreensão científica, em particular, no que diz respeito às práticas de diagnóstico precoce. No entanto, o desafio estrutural persiste, seja no aspecto físico, relacionada à acessibilidade e à administração dos espaços escolares, na disponibilidade de recursos ou na formação pedagógica.

Nesse sentido, o modelo generalista de escola sente as dificuldades no processo de inclusão das crianças. No caso de alunas e alunos com TEA, esses desafios se tornam complexos diante da variedade de manifestações comportamentais do espectro. Com a finalidade de ajudar na orientação, na identificação e no tipo de apoio necessário a cada pessoa, sem classificá-las em graus de intensidade, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) criou a terminologia nível de suporte no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

De todo modo, tem sido difícil desenvolver as práticas alfabetizadoras em meio à multiplicidade de situações que exigem atitudes específicas no cotidiano da sala de aula. Conforme observam Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), o desenvolvimento de intervenções distintas voltadas às crianças com TEA desafia o trabalho docente, pois, além das particularidades comportamentais próprias do espectro, existem outras crianças na turma, cuja diversidade e singularidade demandam atenção educativa individualizada. A essas preocupações acrescento as situações emergenciais, como a indisciplina, a relação entre família e escola, o diálogo com a gestão e demais situações associadas ao que Charlot (2012)

denominou de fantasma de dirigir tudo, a sensação de precisar dar conta de todas as dimensões do ensino.

Em meio à diversidade comportamental das crianças com TEA, as áreas da comunicação, da interação social e da adaptação ao ambiente costumam ser as mais afetadas, variando conforme o nível de suporte necessário. Todavia, a escola deve adequar-se à pluralidade humana, acolhendo-as em suas diferenças, sejam elas relacionadas à deficiência, aos pertencimentos étnicos, às nacionalidades, às orientações sexuais, às dificuldades de aprendizagem ou aos múltiplos modos de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, o ambiente escolar constitui-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Como já indicavam os estudos de Vygotsky (1997), esse processo está relacionado às interações sociais estabelecidas, nas quais o convívio interpessoal se torna fundamental para o aprender em uma perspectiva inclusiva.

Nas histórias narradas por Jane, a borboleta Azul-Céu, o diagnóstico de TEA de seu filho constituiu um acontecimento que marcou sua trajetória. Enredada ao desafio da descoberta, ela passou a pesquisar as especificidades do espectro, a fim de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem. O percurso mobilizou-a a reconhecer a importância de sua mediação na relação com as alunas e os alunos com TEA, configurando-se com um processo formativo. No campo epistêmico do saber, a experiência atravessou três dimensões: a objetivação e denominação, expressa na atividade intelectual de construção do conhecimento em torno do espectro; a imbricação, manifestada no domínio prático do fazer, que mobilizou o corpo; e a distanciação-regulação, presente na reflexão sensível sobre a qual perpassou o sentir a dor do outro.

A escola pública tem buscado incluir as crianças com deficiência a todo custo. Uma inclusão que, de modo geral, não se efetivou. Ao mesmo tempo ignorou os esforços e sentimentos das professoras diante das dificuldades da inclusão escolar. Em razão dessas e de outras tensões impostas à docência, tornam-se visíveis os efeitos das exigências sobre as alfabetizadoras. Foi o que Ju, a borboleta Azul (2025), revelou em sua narrativa: “[...] eu ouvi uma vez no YouTube alguém dizendo que professores com mais de trinta anos de carreira já não deveriam mais trabalhar com crianças, porque estavam cansados mental e fisicamente. Eu achava que isso nunca aconteceria comigo, mas aconteceu.”

A borboleta Azul parecia dizer: “Estou exausta!”. Diante disso, como incluir todas as crianças no processo de ensino e aprendizagem em meio ao cansaço das professoras? Inspirei-me em Charlot (2012) para compreender que a prioridade das professoras é sobreviver. Antes de alfabetizar, as alfabetizadoras desenvolvem estratégias de sobrevivência psicológica,

identitária e física, ajustam-se às exigências da prática docente. Isso não significa que estejam resistindo às mudanças impostas pela realidade escolar ou que nada desenvolvam para incluir as crianças. Para ressignificar as situações difíceis, reintegram-nas, tornando-as compatíveis com as suas possibilidades de ensino, nem sempre ideais ou inclusivas.

Com base no pensamento de Huberman (2013), as alfabetizadoras passam por etapas ao longo da carreira profissional, compõem o ciclo de vida profissional docente. Nos dois ou três primeiros anos, elas estão entre a sobrevivência e a descoberta. A fase da sobrevivência faz parte do momento de contraste entre a idealização da sala de aula e as condições do ensino, o chamado choque de realidade. A descoberta associa-se ao entusiasmo inicial da profissão, à conquista do primeiro emprego, ao sentimento de responsabilidade e ao processo de integração ao grupo escolar. As duas dimensões coexistem e o entusiasmo do descobrir sustenta os desafios do sobreviver.

Entre o oitavo e o décimo ano, as professoras vivenciam o período da estabilização em termos administrativos e oficiais, bem como no reconhecimento do momento em que passam a ser professoras. Essa fase é caracterizada pela segurança, liberdade, confiança e domínio das situações de ensino, tornando a vivência profissional agradável e positiva. Após essa etapa, a profissão é situada na fase da diversificação, entusiasmada, sugerindo a tomada de posição, estratégias dinâmicas e o comprometimento com trabalhos coletivos.

As fases seguintes são sugestivas ao declínio da profissão. Por volta dos quinze e vinte e cinco anos de carreira ou entre os trinta e cinco e cinquenta anos, as professoras sentem o peso da rotina e a frustração diante das limitações e desagrados impostos pelas condições de trabalho. É um período de crise, de questionamento da vida profissional e desencanto docente. Aquelas que avançam além desse período vivenciam a serenidade e a confiança em detrimento da ambição. No entanto, as diferenças entre as gerações de alunos e alunas e as professoras reforçam os sentimentos de desânimo e de desinvestimento na docência. De todo modo, as carreiras são singulares. Como destaca Huberman (2013) não há como generalizar as trajetórias sem estudar o seu passado, bem como a história do meio onde vivem.

As experiências narradas pelas borboletas revelaram o cansaço produzido pelos anos dedicados ao ensino. Após trinta anos de carreira, elas parecem vivenciar o tempo do desencanto. Angustiadas, ajustam o voo às intempéries dos percursos, em busca de um lugar seguro para pousar. Algumas demonstram a frustração de não corresponder ao perfil idealizado de professora da infância. No entanto, alegram-se ao celebrar as conquistas de suas alunas e seus alunos, reafirmando, nesse gesto, o sentido da docência em suas vidas.

Nesse movimento de idas e vindas da profissão, o sofrimento se entrelaça às relações implicadas no fazer docente. Todavia, somente quem age é capaz também de sofrer Fanizzi (2022). Nessa perspectiva, Ju, a borboleta Azul, Jane, a borboleta Azul-Céu, Fabi, a borboleta Rosa, Jô, a borboleta Preta, e Cy, a borboleta Branca, experenciaram suas práticas no cotidiano escolar, como uma via de mão dupla, agindo e sentindo as consequências (Dewey, 1979). Como seres singulares e sociais, as alfabetizadoras são aprendizes na relação consigo, com os outros e com o mundo, educando-se nesse trânsito contínuo que acontece entre o lado de dentro e o lado de fora de si (Charlot; Zanette; Stecanela, 2022).

Para Freud (2010), o sofrer atravessa três dimensões: a do próprio corpo, a do mundo externo e a das relações. Por essa última perpassa as dores intensas, inevitáveis. Na perspectiva de Nietzsche (2002), o sofrimento é intrínseco à condição humana; contudo, quando encontra um porquê, pode ser ressignificado, desde que produza sentido à narrativa de vida. As histórias das participantes desvelaram as dores tecidas nas relações. Assim, atravessadas pelas tensões, as professoras esbarraram nos diferentes jeitos de ser e sentir a profissão docente.

O sofrer manifestado nas narrativas configurou-se como um mecanismo de refutação ao mal-estar docente. Ao narrarem as experiências vividas, as participantes percorreram um trajeto contrário ao apagamento habitual provocado pela dor. Contar suas histórias transformou-se em enfrentamento dos desafios presentes na rede de relações constitutivas do cotidiano escolar. Ao se debruçarem sobre si, escolheram o que e como narrar os seus enredos, ergueram-se transformando a expressão da palavra em resistência às imposições verticalizadas que intercruzam a profissão docente e dificultam suas práticas. Ao sofrerem, produziram sentido.

Na relação epistêmica com o saber, os sofrimentos ecoados como gritos de socorro pelas borboletas associaram-se à distanciação-regulação, cuja essência está imbricada no sentir. O sentido corresponde ao valor e à importância relacionada às coisas da vida; significa algo do mundo para alguém e é produzido de modo social, subjetivo e singular (Charlot, 2000). A difícil conceituação do termo mobiliza-me a compreendê-lo como algo atravessado por múltiplos significados. Desse modo, aproximo-me de Arendt (2007) para expressar que o sentido do mundo só existe porque é comum e nasce onde os seres humanos se encontram e se relacionam.

Os sentimentos das professoras estão enredados a um fio de esperança, como nas palavras narradas por Fabi, a borboleta Rosa (2025): “[...] esperançar, esperançar”. Não se trata de uma esperança qualquer, mas daquela que transpõe os obstáculos e impulsiona seguir

adiante. Para Freire (2002), não é possível ser uma professora sem definição, posicionamento, ruptura ou decisão. A esperança mobiliza as ações educativas, sustenta a ação. Assim, as borboletas decidiram romper seus casulos, narrar suas histórias, esperançar.

Além da apropriação da unidade entre teoria e prática, da valorização profissional docente e das compreensões de si — movimentos de idas e vindas, produzidos sobre as práticas alfabetizadoras —, as professoras se entrelaçaram a sentidos outros. Valores e disciplina na sala de aula, o trabalho coletivo - escola e família -, a dialogicidade entre docência e gestão, a profissionalidade no trabalho, a idealização do passado e a inclusão escolar intercruzaram-se nas narrativas. Como no rizoma de Deleuze e Guattari (1995), os sentidos integraram uma multiplicidade de linhas da vida docente, por vezes, romperam-se em alguns pontos, mas logo retomaram interligando-se a outros e outros percursos. As tensões constituíram linhas de fuga, enquanto as relações reconstituíram o conjunto e produziram novos sentidos.

Os sentidos estão nas relações, nas incompletudes, nos dilemas existenciais e nas histórias que constituem a vida. Narrar transformou-se em um compromisso coletivo, no qual o pensar, o sofrer e o sentir se entrelaçaram na relação comigo, com os outros e com o mundo — incluindo os leitores e as leitoras que, porventura, ousarem ver, ouvir e enunciar esses enredos. As palavras e expressões tornaram-se testemunhas dessa travessia pelo vivido; até os silêncios o foram, pois neles o pensamento continua movendo-se. Nestas páginas, registram-se os voos por esses percursos, por meio dos quais vivenciei com as borboletas a experiência tecida em uma nova história.

5 CONTINUIDADE DO E NO VOO: considerações narrativas na produção de sentidos

A ontologia relacional, inerente à pesquisa narrativa, constitui um processo contínuo de aprendizagem, construído nos movimentos de idas e vindas, nas paragens e andanças, que se entrelaçam em torno do pensar. Nesta tese, compreender esse movimento foi uma das tensões vivenciadas, haja vista os trajetos diferirem dos lugares por onde passei. O jardim tecido envolveu veredas na travessia, no ritmo das estações, enredados aos fios de vida das borboletas e de outros seres que o polinizaram, entre as escolhas, os gestos de cuidado e a maturação do tempo.

Durante essa viagem, retomei as indagações narrativas que haviam marcado o início dos percursos. Era um quebra-cabeça que se transformou e se implicou em composições. Voltei-me para o lado de dentro e de fora das paisagens de mim, das professoras, das experiências e questionei-me sobre a relevância deste estudo. Recontei as histórias narradas no campo, imprimi o meu olhar sobre o papel e, por meio de uma escrita viva, revelei o modo como compreendi os sentidos produzidos.

Em um processo de redescoberta, as dúvidas e as (in)certezas foram atravessadas pelos falsos começos. Desloquei-me, então, do campo das verdades para compreender que a investigação apresenta base movente, não se limita aos inícios e não se encerra na perspectiva de respostas e finitudes. Tal qual a vida que se prolonga na continuidade, as experiências de pesquisa são como a metamorfose da borboleta, constituindo-se no movimento de devir.

Difícil alçar voo e pousar em um lugar seguro. Enquanto viajava, distanciei-me dos conceitos e definições. Percebi a importância de retomar as justificativas, associá-las às motivações pessoais e sociais. Permiti-me aventurar na escrita em primeira pessoa, colocando-me no entremeio ao invés de refletir as razões do outro, conforme prescrito pelas convenções formalistas. Assim, narrei e escrevi o eu com o outro.

Os trajetos eram sinuosos e, por isso, preocupei-me com os perigos das curvas. Inclinei-me, em um primeiro momento, a seguir pelos espaços conhecidos e pelos marcos teóricos. Contudo, ao chegar ao campo, observei que o ponto de partida deveria ser a vivência da experiência, contada por meio das histórias. As conversas acadêmicas ocuparam um lugar outro, vieram depois, quando me aproximei da literatura teórica e, à luz dela, passei a refletir para compreender as vidas historiadas.

E qual história eu poderia começar a contar, senão a minha?! Entre as múltiplas ideias da mente, havia algo que se impunha: desvelar as práticas alfabetizadoras. Apoiei-me em memórias vivas, que revelavam as dificuldades do cotidiano escolar, enredadas a sentimentos

de indignação e, por vezes, de culpa diante dos processos não exitosos, impulsionando-me a buscar um porquê. Nos breves respiros entre um turno e outro, perguntei-me como os fazeres poderiam ser diferentes.

Nos primeiros passos da jornada, saí em disparada para encontrar respostas, confundi os trajetos, apeguei-me ao realismo imediato. Percorri os desafios que englobam a formação docente e fragilizam as práticas alfabetizadoras. Concebi os percursos formativos como algo que se recebe, sem me ater à construção de si contida na perspectiva do formar-se. Pensei nas ausências. Vieram à tona as dicotomias que perpassam a formação no contexto da graduação - teoria e prática, universidade e escola. Na formação continuada, destaquei o aligeiramento e a superficialidade do ensino, o consumismo pedagógico e a descontinuidade dos programas governamentais**.** Ressaltei a escola como espaço formador, desde o contato com as primeiras letras até o exercício da docência.

Desloquei-me para as práticas alfabetizadoras. Nas andanças, deparei-me com os obstáculos da fragmentação, do nivelamento e da reprodução de práticas alheias à vida da escola, das crianças e do mundo. Além dessas tensões, problematizei a precarização do trabalho docente, inscrita na ausência de recursos, no elevado número de crianças por turma e na jornada de trabalho. Somado a isso, a desvalorização profissional, os baixos salários e o desprestigio da profissão.

Por outro lado, as experiências vivenciadas no cotidiano anunciaram os percursos na busca por compreensão**.** Os momentos de instabilidade docente, forjados nas relações com os alunos e alunas, famílias e profissionais que compõem a vida da escola, inquietaram-me**,** mobilizando-me a refletir por que eu continuaria ali, alfabetizando, e sobre o que outras professoras sentiam ao enfrentar esses desafios**.**

Impulsionada por essas reflexões, desejei compreender – aprender para ensinar, ensinar para aprender. Todavia era difícil viajar sem considerar as pessoas da experiência, era necessário ouvi-las, pois, assim como a mim, supunha a existência de algo, mobilizando-as a irem à escola e, de um modo ou de outro, a alfabetizar as crianças. Nessa perspectiva, como quem cultiva no tempo e na incerteza, o próprio jardim desta pesquisa, busquei os sentidos produzidos pelas professoras sobre as práticas alfabetizadoras nos processos formativos e a constituição do ser docente na alfabetização.

Nas histórias, encontrei as pessoas, os lugares e os tempos das experiências. Foquei na leitura positiva das narrativas, atentei-me ao que as professoras são e sabem da vida. Os enredos desvelaram faces de mães, filhas, esposas, amigas e alunas, cujos saberes não se limitam à formação construída nos espaços institucionais por onde passaram, mas às relações

constitutivas de suas trajetórias. Essas mulheres teceram suas vidas entre afetos e conflitos, implicadas na composição dos modos próprios de alfabetizar.

As tramas das relações desvelaram os sentidos tecidos em premissas históricas, culturais e sociais. As alternâncias, rupturas, ausências e imposições, nos diferentes espaços e tempos do aprender, impulsionaram as alfabetizadoras a desenvolver práticas a partir de estratégias dicotômicas: isto ou aquilo. Essa concepção dualista de ensino, associada a uma leitura difusa das concepções teórico-metodológicas, evidenciou a presença daquilo que nomeei de reducionismo pedagógico.

Experiências como a permanência em paisagens escolares marcadas por orientações tradicionais de ensino produziram situações que incidiram sobre os saberes e os sentidos das práticas. Além disso, o conhecimento sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética apresentou-se como um desafio na vida profissional docente. Esse objeto de saber, construído por meio de processos de objetivação-denominação, em contextos específicos e mediado pelas pessoas dos processos formativos das professoras, foi permeado por interpretações parciais e distorções, repercutindo em inseguranças diante do fazer pedagógico e da compreensão dos processos de aprendizagem.

No enfrentamento dessa polarização, a apropriação da unidade teoria e prática constituiu-se como um dos sentidos produzidos, pois deslocou a centralidade do "como ensinar" para a compreensão e a problematização dos processos de aprender. A indissociabilidade desses saberes implica na necessidade de uma formação docente comprometida com a construção de práticas sustentadas na reflexão e na transformação da realidade, bem como na superação de visões fragmentadas dos processos educativos que reduzem a alfabetização à aplicação de métodos. Essa perspectiva contribui para superar as contradições historicamente constituídas em torno das concepções de ensino da leitura e da escrita que, ao longo do tempo, alimentaram dualidades.

Destaco, ainda, que a apropriação do saber vai além dos aspectos cognitivos. Diferentes sentidos atravessaram os corpos das professoras, por um eu imbricado nas experiências vividas em múltiplas situações, paisagens e contextos ao longo do tempo, como viajantes no mundo. A singularidade das estratégias de alfabetização – como a sistematização do conhecimento por meio das histórias infantis, apreendidas durante a graduação – refletiu o saber-fazer materializado nas práticas alfabetizadoras.

Na dimensão epistêmica do aprender, os sentimentos entrelaçados às relações refletiram a dimensão de distanciação-regulação. Pelos percursos da intersubjetividade, as professoras construíram a imagem de si, percebendo-se em posição de vulnerabilidade diante

dos desafios da profissão. Na afetividade, elas experimentaram os sabores e os dissabores da docência, a partir dos quais, ora permaneceram, ora se deslocaram em outras direções, em busca de diferentes sentidos, valores e formas de identificação com o exercício da docência.

Quando as perdas pareceram sobrepor-se aos ganhos e as dificuldades passaram a ser vivenciadas como fardos, fragilizando a confiança em si mesmas, as professoras sentiram-se culpabilizadas. Assim, a valorização do trabalho docente revelou-se como um sentido produzido, enredado à dimensão social da relação com o saber. A valorização contrapõe-se à invisibilidade que historicamente relegou a docência a um lugar comum, destituído de reconhecimento social, profissional e financeiro.

A insegurança nascida de concepções históricas permeadas por certezas, padrões e medo, entrelaçou-se ao vivido. As compreensões de si – em movimentos de idas e vindas – manifestaram-se como um sentido produzido na dimensão identitária do aprender. Essa percepção instiga as professoras a refletirem sobre as práticas, buscando, na relação com o saber, desvincular-se de crenças sedimentadas e encontrar a confiança no fazer pedagógico nos conhecimentos científicos da área.

Na travessia entre os mundos, sentidos outros foram produzidos. Entre eles, valores e disciplina na sala de aula, o trabalho coletivo entre escola e família, a dialogicidade entre docência e gestão, a profissionalidade no trabalho, a idealização do passado e a perspectiva de inclusão. Tecidos nas relações, constituíram-se como possibilidades de enfrentamento das adversidades vividas, ecoando como gritos de socorro, impulsionando deslocamentos em busca de condições para o trabalho docente.

Nos processos formativos, cada pedaço de vida afetou os modos de ensinar e a construção de identidades das professoras no campo da alfabetização. A realidade forjou a formação. Diante das tensões, as participantes constituíram-se professoras a partir do que viveram, aprenderam e desenvolveram na prática, recorrendo às idealizações e às crenças pedagógicas do passado como formas de pertencimento. Na relação com o saber, elas construíram compreensões de si marcadas pelo desejo de valorização profissional.

Experimentei o movimento de aprender e investigar, como professora e pesquisadora, implicada nos percursos que narrava, recontando a vida das professoras e a minha. Habitei esses diferentes espaços, aproximando-me e distanciando-me do vivido. Revigorei-me na perspectiva de seguir, tornando-me semelhante ao rastejar da lagarta — por vezes imperceptível – em um ir e vir, mobilizando-me ao reconhecimento do que sou e do que desejo ser no mundo.

O fascínio pelo voo da borboleta é visível, enquanto a beleza contida nas asas escondia um mundo interior habitado por histórias. Os sucessos decorrem de um conjunto de elementos, tensões e forças que, embora perpassem pelo ensino, não se esgotam nele. A responsabilidade pela alfabetização não se limita às práticas; distribui-se em uma trama de condições sociais, institucionais e humanas que engendram o cotidiano escolar. Nesse tecido de relações, sustentado pelo trabalho coletivo, as borboletas problematizaram suas possibilidades de voo. Nesse contexto, reconto, de modo simbólico, essa travessia por meio de uma história em quadrinhos, apresentada na figura 41.

Figura 41 – Percursos da tese em busca de sentidos[38]



Fonte: autoria própria (2026).

[38] História em quadrinhos “Nos percursos da Alfabetização: uma professora em busca de sentidos”, produzida pela autora na plataforma Canva. A visualização da versão completa com transição de páginas está disponível pelo QR Code e pelo seguinte link: https://canva.link/2lvzmzx07clm8bd.

Os sentidos das histórias (re)contadas desvelaram a defesa do **argumento de tese** desta pesquisa narrativa: as tensões experienciadas nas relações, engendradas no cotidiano escolar, mobilizam a apropriação da unidade teoria e prática, a valorização profissional docente e as compreensões de si que deslocam a centralidade do ensino para a problematização da aprendizagem. Os contextos históricos de precarização da profissão revelam a necessidade de rupturas culturais, educacionais e sociais acerca das práticas de alfabetização, considerando as travessias de mundos do ser professor e professora. A docência entrelaça-se à episteme da relação com o saber em movimentos de idas e vindas, no desejo de reconhecimento da subjetividade e da escuta sensível que envolvem o alfabetizar, letrando as crianças.

No entrecruzamento das histórias, os sentidos ramificam-se entre experiências, saberes e subjetividades. As relações indissociáveis dos modos de sentir e significar o mundo retratam que cada professora produz maneiras singulares de compreender e viver a alfabetização. Entre os fios desses enredos, também encontrei os meus e, ao voar por esses céus, compreendi de onde venho e quem sou. Todavia, não foi fácil percorrer os trajetos que me constituíram, tampouco situar-me no campo da investigação narrativa; encontrar-me exigiu estudo, rigor outro, comprometimento e um longo processo de construção.

Prosseguir sem roteiro ou modelos foi difícil, colocar-me no entremeio, desprender-me das formas, mobilizar-me pelo sentir e o viver das experiências que se sucediam me causaram estranhamentos. Aguardar o tempo das professoras, respeitar suas prioridades, construir relações e compreender suas histórias para além do que eu esperava ouvir – tomada pela apreensão e pela expectativa de certezas — requereu enfrentamento de obstáculos.

Após uma viagem, é comum perceber que alguns percursos implicam em diferentes tomadas de decisão. Por isso, ressalto a importância do tempo dedicado ao campo de pesquisa. Reconheço que, se pudesse refazer os trajetos, consideraria a morosidade do processo de análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa e anteciparia a submissão. Isso me permitiria acolher melhor a disponibilidade das professoras e flexibilizar os espaços de escuta.

De modo semelhante, também senti dificuldades em abandonar as expectativas da análise. A interpretação narrativa não se constitui como uma etapa final, tampouco desenvolveu-se com olhares para o lado de fora. A produção de sentidos acontece no processo de narração, de modo simultânea ao reconto das experiências, no sentir e nos modos pelos quais fui afetada e afetei as colegas docentes. Entender esse movimento foi como avistar a paisagem após longos voos, perdida em meus desencontros.

Certa vez, perguntaram-me por que escolhi esses percursos; respondi que desejava narrar as próprias histórias da docência. Assim, aprendi ao escrever e apropriei-me de minha trajetória. À medida que tecia as linhas, redesenhava as situações vividas, vislumbrava possibilidades outras e entre subjetividades experienciava o processo na expectativa de mudanças. Ao ouvir e recontar as histórias das professoras, reconheci a dimensão humana e refleti sobre as ações e as escolhas diante dos desafios das práticas alfabetizadoras.

Reafirmo, portanto, a importância das trilhas nas narrativas de vida, pois nelas encontrei um lugar para compreender a experiência no exercício da docência. Ouvir, contar e recontar histórias, dissipou a névoa e revelou um céu para o voo, um horizonte – afinal, pensar também é sonhar. Espero que os enredos, tecidos no interior de outras professoras, encontrem percursos para sair de si, transbordar as paredes das salas de aula e habitar outros territórios; que as vozes delas sejam reconhecidas e ecoem para além do que se contém, com escuta sensível dos gestores e das gestoras e implicações nas políticas públicas e no sistema educacional que propõem processos e produtos sem ouvir quem vive, sente e reinventa, todos os dias o processo de alfabetização das crianças.

As linhas encerram-se, mas as histórias seguem para além destas páginas. Antes, porém, destaco que a sensibilidade, por si só, não faz das professoras, borboletas; foi a coragem de enfrentar a metamorfose que constituiu as suas profissionalidades. À primeira vista, parece um processo delicado, no recolhimento de si habita gritos solitários de sofrimento. Distantes dos olhares, desfazem-se, confrontam incertezas e persistem, mesmo quando nada anuncia o voo.

Nesse entretempo, o sentir engendra resistência para saltar abismos. Esse é o processo de vir a ser, formar-se. Nele, as práticas alfabetizadoras são constituídas como espaços e tempos do fazer-se e refazer-se, de produção dos saberes tecidos no fio do vivido. Assim como as crianças constroem a aprendizagem da leitura e da escrita em ritmos próprios de vida, a docência é construída nos percursos, nos quais as relações consigo, com o outro e com o mundo delineiam a formação, produzem sentidos. No tempo de cada travessia, há um devir – afinal, toda lagarta tem seu dia de borboleta; é só esperar pela primavera.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, R. **As mais belas histórias de Rubem Alves**. Lisboa: Asa Edições, 2003.

ALVES, R. **Um corpo com asas**. Rubem Alves [blog], 30 set. 2011. Disponível em: https://rubemalvesdois.wordpress.com/2011/09/30/um-corpo-com-asas/. Acesso em: 11 fev. 2026.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2012.

AQUINO, J. G. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181–204, jul./dez. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rfe/a/HcncVTNW39bFcg64tSPXfNq/?lang=pt&utm_source=chatgpt.com. Acesso em: ago. 2026.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASH, I. K.; Jee, B. D.; Wirley, J. **Investigating insight as sudden learning**. Journal of Problem Solving, [*S.l*], v. 4, n. 1, p. 1–27, 2012. Disponível em: https://digitalcommons.odu.edu/psychology_fac_pubs/40. Acesso em: 23 jan. 2026. DOI: 10.7771/1932-6246.1123.

BACHELARD. G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARCELOS, A. M. F. **Compreendendo a pesquisa (de) narrativa**. *In*: ARAGÃO, R. C. (Org.). Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 15–38.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENGEZEN, V. C. **Você quer ser autor(a) de quê? Compondo histórias diferentes de escrita acadêmica**. *In*: MELLO; BENGEZEN, KIND. Percursos metodológicos inventivos: desafios e potências na escrita acadêmica. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTOLAZZO, M. **Modos de ensinar a ler e a escrever**: alfabetização como uma prática cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019, p. 23. Disponível em https://hdl.handle.net/20.500.12733/1636454. Acesso em: 25 abril 2019.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social de um julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

BRASIL. **Alfabetizar e libertar**. Comissão do Ano Internacional da Alfabetização. Brasília: MEC/CNAIA, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf-arq/rcp01_06.pdf. Acesso em: ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: CNE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: ago. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: junho 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2023**. Disponível em: hhttps://download.inep.gov.br/publicações/institucionais/estatísticas e indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: novembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Criança Alfabetizada**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/formacao. Acesso em: abril 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pro-letramento. Acesso em fevereiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7**. De 14 de dezembro de 2010: Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC em ação 2016**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília, DF: [*s.n.*], 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: março de 2024.

CARREGOSA, A. S. **Entre padres e coronéis**: Como as disputas oligárquicas deram forma ao município de Paripiranga. Aracaju: Infographics, 2019.

CARREGOSA, A. S. **Paripiranga, sua história e sua gente**. Carta escrita aos professores. Referencial Curricular do Município de Paripiranga, 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. de MAGNE, B. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Formação de professores**: a pesquisa e apolítica educacional. *In*: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 103-126.

CHARLOT, B. **Qualidade da educação**: o nascimento de um conceito ambíguo Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e81286, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/wBJC4X4xMX9t4S3bcLxNJtk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 02 de fev. 2026.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: Questões para a educação hoje. Trad. de Loguercio, S. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. CA: Left Coast Press inc., 2013.

CLANDININ, D. J. **Journeys in Narrative Inquiry**. Routledge, 2020. VitalBook file.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey Bass a Willey Company, 2000.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. **Narrative inquiry**. In: MCGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. (Ed.). International encyclopedia of education. 3. ed. New York: Elsevier, 2010.

CLANDININ, J. D; CONNELLY, M. F. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e história em pesquisa qualitativa. TRAD. de GPNEP – ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLANDININ, J. D; MELO, D. **Seminário Internacional de Pesquisa Narrativa**. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - GPNEP. 08 de março de 2021.02:29:46. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TxfLayPpSp4&t=4016s. Acesso em: maio de 2023.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Introdução: rizoma**. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 5 – Devir. São Paulo: Editora 34, 1997.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. Introdução de Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petropolis, RJ: Vozes, 2023.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research**: living by words. London: RoutledgeFalmer, 1997.

ESCOBAL, C. A. et al. **Philippine public school values education teachers' experiences in classroom positive discipline:** a phenomenological inquiry [Experiências de professores de educação em valores em escolas públicas filipinas com disciplina positiva em sala de aula: uma investigação fenomenológica]. Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal, [*S.l.*], v. 12, n. 10, p. 1066-1075, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8305107.

FANZZINI, C**. O sofrimento docente**: apenas aqueles que agem podem também sofrer. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-23022023-115451/pt-br.php. Acesso em: 4 de fev. de 2026.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: FINGER, M; NÓVOA, A. (org.). O método (auto) biográfico e formação. Natal/RN; São Paulo: Paulus, 2014, p. 29-55.

FERREIRA, C. F.; AITA IVO, A.; SALES JACQUES, J. **Dos cadernos de formação às vozes das professoras alfabetizadoras**: os impactos da política do PNAIC sobre o trabalho docente. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 1, e127920, 2024. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/127920. Acesso em: ago. 2026.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, F. A.; CUNHA, R. C. O. B.; PUCCI, R. H. P. **Interlocuções de professores e organização do trabalho pedagógico no contexto do trabalho coletivo**. Acta Scientiarum.

Education, Maringá, v. 45, e54746, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.54746. Acesso em: maio 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. In: Obras completas (1930-1936). v. 18. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, B. A.; et al. **Professores do Brasil**: Novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GHEDIN, E. **Professor Reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica: *In*: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HALBWACHS, M. **Memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: maio 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023***:* resumo técnico*.* Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 23 jan. 2026.

NSTITUTO SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**. São Paulo: Instituto Semesp, 2022. Disponível em: https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/. Acesso em: fev. 2026.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Claudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Educa, 2002.

KASTRUP, V. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. Psicologia & Sociedade, [*S.l.*], v. 16, n. 30, p. 07-16, 2004.

LAROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileiras de Educação**, [*S.l.*], n. 9, p. 21-28, 2002.

LEMOS, E. L. de M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. **Inclusão de crianças autistas**: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, p. 117-130, 2014. Doi: 10.1590/1984- 0292/1229.

LEME, J. C. S; MONTEIRO, M. I**. Política pública do PNAIC e a formação continuada:** percepções de professoras alfabetizadoras. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 18, e5924119, 2024. DOI: https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.5924. Disponível em: https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5924. Acesso em: 29 jul. 2026.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-91.

LIBÂNEO, J. C. **Uma interlocução com a obra de Bernard Charlot**: a escola do direito à diferença e do direito à semelhança entre os seres humanos. In: CAVALCANTI, D; REGO, T. C. (org.). A obra de Bernard Charlot: por seus intérpretes*.* Curitiba: CRV, 2023. p. 57–86.

LIMA, M. H. **A literatura de cordel***.* São Paulo: Nova Alexandria, 2010.

LIMA, T. R; CRUSOÉ, N. M. C. **Sentidos de professoras sobre prática pedagógica no primeiro ano do ensino fundamental**: uma abordagem fenomenológica. Cenas Educacionais, [*S.l.*], v. 4, n. e10863, p. 1-25, 2021. Disponível em: https://www.homologacao.revistas.uneb.br. Acesso em: maio 2023.

LUCENA, S.; NASCIMENTO, M. B. C.; SORTE, P. B. **Pesquisas em educação e redes colaborativas [online].** *In*: Interatividade e colaboração na formação docente com as culturas digitais. SANTOS, S. V. C. A.; LUCENA, S. Ilhéus: EDITUS, 2023, 420 p. ISBN: 978-85-7455-561-4. https://doi.org/10.7476/9788574555638

MACEDO, R. S. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**: experiências transingulares com o método em ciências da educação. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

MACEDO, R. S.; CARVALHO, F.; ROCHA, T. B. **Conversação na pesquisa e na educação com Roberto Sidnei Macedo**. Periferia, [*S.l.*], n. 14, v. 3, 42–62, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.12957/periferia.2022.70705. Acesso em: abril de 2024.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. 174 p. ISBN 978-85-232-0636-9.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar e saberes experimentais. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar***:* o que é? por quê? como fazer*?* São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, E. C. S. **A potência da leitura do literário na aprendizagem de crianças em processo de alfabetização**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 226-245, set./dez. 2025. DOI: 10.5965/198472382662202522 6http://dx.doi.org/10.5965/19847238266220252261

MELLO, D. **Estudo narrativo**: proficiência, identidade e formação de professores. Scitis, Ano II, Vol. 4, Edição Especial, jan.–jun. 2016.

MELLO, D; FERNANDES, G; SOUZA, V; BENGEZEN, V. **Pesquisa narrativa**: a experiência de tornar-se um/a pesquisador/a narrativo/a. 1. ed. Campinas: Pontes, 2024.

MELLO, D. **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. *In*: JÚNIOR, R. C. G. (org.) Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MELLO, D. **Pesquisa narrativa e formação de professores**. In.: GOMES, J; CORREA, R. (org.). Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MORAIS, A. G. **Artur Gomes de Morais, grande pesquisador brasileiro, fala sobre os processos de alfabetização e letramento no Brasil.** Travessias Interativas, São Cristóvão (SE), v. 12, n. 25, p. 426–433, jan./abr. 2022. DOI: https://doi.org/10.51951/ti.v12i25.p426-433.

MORAIS, A. G. **Políticas e práticas de alfabetização no Brasil**, hoje. Revista Brasileira de Alfabetização, [*S.l.*], 2022.

MORAES, V. **As Borboletas**. In: A Arca de Noé. Rio de Janeiro: Editora, 1970.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: Teoria e Prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*.: **Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 27 abril. 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Método analítico, cartilhas e escritores didáticos**: ensino de leitura em São Paulo (1890-1920). História da Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 204-218, set./dez. 2012.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**: uma polêmica. 4ª reimpressão. Trad. Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhias das Letras, 2002.

NÓVOA, A. **A formação tem que passar por aqui**: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. O método (auto) biográfico e formação. Natal/RN; São Paulo: Paulus, 2014.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Empresa Gráfica do Estado da Bahia – EGBA. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Os professores: Um “novo” objeto da investigação educacional?** In:

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 2013.

NÓVOA, A. FINGER, M. (org) **O método autobiográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014.

NUNES, C. P. **Conversas interativo-provocativas como opção teórico-metodológica nas ciências humanas e na educação**. Práxis educacional, [*S.l.*], v. 16, n. 37, p. 408-439, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6207. Acesso em: maio de 2023.

NUNES, C. P. **Das relações com a metodologia:** um percurso entrelaçado por sentidos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Norte, Natal, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14340. Acesso em: maio 2023.

OLIVEIRA, T. L. **Do pesquisador tradicional ao pesquisador narrativo**: minhas (re)construções identitárias e composições de sentidos. In: MELLO, M. D; FERNANDES, G. M. F; SOUZA, V. S; BENGEZEN, V. C. (org.). Pesquisa Narrativa: a experiência de tornar-se um/a pesquisador/a narrativo/a. 1. ed. Campinas: Pontes, 2024.

OPENAI. **ChatGPT**: geração de imagens digitais a partir de comandos textuais. Disponível em: https://chat.openai.com/. Acesso em: 20 maio 2026.

PARIPIRANGA. Secretaria de Educação do município de Paripiranga, estado da Bahia. **Projeto Político Pedagógico da Casa da Criança Nossa Senhora de Fátima e Santa Rosa Venerini - PPP**. 2023.

PARIPIRANGA. Secretaria de Educação do município de Paripiranga, estado da Bahia. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Dr. João Trindade – PPP**. 2022.

PARIPIRANGA. Secretaria de Educação do município de Paripiranga, estado da Bahia. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Maria José Fraga Lima – PPP**. 2023.

PARIPIRANGA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do município de Paripiranga, Bahia. **Referencial curricular do município de Paripiranga para a educação infantil e ensino fundamental** – RCM. 2020.

PARIPIRANGA. **Sistema de Acesso à Informação (SAI) da Prefeitura Municipal de Paripiranga**. Disponível em: https://www.paripiranga.ba.gov.br/site/dadosmunicipais. Acesso em: abril 2024.

PARISOTTO, A. L.V.; OLIVEIRA, A. R. **Formação docente**: uma reflexão sobre os princípios norteadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Revista Teias**,** Rio de Janeiro, v. 17, edição especial, p. 194-208, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24813. Acesso em: ago. 2026.

PARRAVICINI, A. **Dewey**: experimentar o pensamento. Tradução de Filipa Velosa. Lisboa: Atlântico, 2016.

PENA-SILVA, I. **Alguns pontos críticos no desenvolvimento da indagação narrativa**. *In*: MELLO, M. D; FERNANDES, G. M. F; SOUZA, V. S; BENGEZEN, V. C. (org.). Pesquisa Narrativa: a experiência de tornar-se um/a pesquisador/a narrativo/a. 1. ed. Campinas: Pontes, 2024.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLEWS, J. L. **Narrative inquiry from a canadian applied linguistics researcher's perspective**. *In*: MELLO, M. D; FERNANDES, G. M. F; SOUZA, V. S; BENGEZEN, V. C. (org.). Pesquisa Narrativa: a experiência de tornar-se um/a pesquisador/a narrativo/a. 1. ed. Campinas: Pontes, 2024.

PIMENTA, S. G.; GUEDIN. E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2012.
POLKINGHORNE, D. E. **Narrative configuration in qualitative analysis**. In: Qualitative Studies in Education, 8 (1), 5-23, 1995.

QUEIROZ, C. **Precisa-se de professores**. In: Cadê o professor. Revista Fapesp, São Paulo, ano 24, nº 332, p. 13-19, out. 2023. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/folheie-a-edicao-de-outubro-de-2023/. Acesso em: 03 de fev. 2026.

RÁDIO TÁXI. **Eva**. Compositores: Arnaud Rodrigues, José Rodrigues Trindade e Luiz Antônio. Intérprete: Rádio Táxi. In: *Rádio Táxi*. Rio de Janeiro: CBS, 1983. 1 faixa.

REY, F. L. G.; MARTINEZ, A. M. **Subjetividade**: Teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017.

RESOLUÇÃO N.º 6/2022/CONEPE. **Aprova alterações no Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).** Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/15037/informativo_6_2022__1_.pdf. Acesso: julho de 2024.

RIBEIRO, O. M.. **Intersubjetividade e inter-relação**: contribuições da psicanálise para a educação. Revista Brasileira de Psicanálise, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 129-142, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2015000100014. Acesso em: 28 abr. 2026.

RIESSMAN, C. K. **Métodos Narrativos para as Ciências Humanas**. Forum Qualitative Sozialforschung., [*S.l.*], v. 11, n. 1, Art. 19, 2010. Disponível em: https://www.qualitative-research.net/. Acesso em: 02 maio 2023.

ROCHA, R. **A primavera da lagarta**. São Paulo: Salamandra, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Tendências Investigativas na formação de professores**. *In*: PIMENTA, Selma. e GHEDIN, Evandro. (orgs.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: o paradigma do século 21. APABB, São Paulo, 2005. Disponível em: https://www.apabb.org.br/noticias/inclusao-o-paradigma-do-seculo-21-1182.html. Acesso em: 6 maio 2026.

SCHOLZ-KUHN, R. et al. **Children's personal values and their behavior in the classroom in the early elementary school years**: mapping longitudinal trajectories [Valores pessoais das crianças e seu comportamento na sala de aula nos primeiros anos do ensino fundamental: mapeando trajetórias longitudinais]. European Journal of Psychology of Education, v. 40, art. 75, 2025. DOI: 10.1007/s10212-025-00966-2.

SILVA, M. D. C. **Os paus de arara**: a migração de nordestinos na década de 1950 sob o olhar das fotorreportagens da revista O Cruzeiro. CLIO: Revista de Pesquisa Histórica, Recife, v. 40, p. 171–198, jul./dez. 2022. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8740168.pdf. Acesso em: 09 maio 2025.

SILVA, R. P. **Profissionalidade docente**: narrativa de um grupo de professoras alfabetizadoras da rede municipal de Várzea Grande – MT. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022. Disponível em: http://ri.ufmt.br/handle/1/3947. Acesso em: maio 2023.

SOARES, M. S. **Alfabetização**: A questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. **Alfabetização**: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, M. R. L; FRADE, I. C. A. S. (org.) Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Unesp, 2014.

SOUZA, C. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006.

SOUZA, B. R.; BORGES, V. **Mais regulação do professor e menos "qualidade da educação":** os deslizamentos de sentidos no campo da alfabetização. Currículo sem Fronteiras, [*S.l.*] v. 21, n. 3, p. 1524-1538, set./dez. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org. Acesso em maio de 2023.

TARDIF, M.; LESSARD. C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. São Paulo: editora Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Burros e mulas**. Disponível em: https://institucional.ufrrj.br/equideocultura/plantel/muares/burro/. Acesso em: 12 maio 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2022.

WEI, L. **Narrative Inquiry**: A Research Method in the Education Field. **World Journal of Education**, v. 13, n. 6, p. 35-45, 2023. Disponívelem: https://doi.org/10.5430/wje.v13n6p35. Acesso em: 10 abr. 2025.

WEISZ, C. **A desvalorização simbólica da profissão docente no Ensino Básico brasileiro**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 25, nº 43, 12 de novembro de 2025. Disponível

em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/42/a-desvalorizacao-simbolica-da-profissao-docente-no-ensino-basico-brasileiro.

ZIRALDO. **Muitos pais não percebem, mas seus filhos se tornaram idiotas**. Viomundo, 14 ago. 2012. Disponível em: https://www.viomundo.com.br/voce-escreve/ziraldo-muitos-pais-nao-percebem-mas-seus-filhos-se-tornaram-idiotas.html. Acesso em: 1 out. 2025.

APÊNDICE A – HISTÓRIA EM QUADRINHOS






!
Ela não soube acolher meu filho e ensina com letra bastão; isso está atrasando a aprendizagem de Paulo.
Mas, ela é uma ótima professora.


IDEB
Media
Onde estava a professora do 1º ano que não alfabetizou esse menino?


ESCOLA
De quem é a responbilidade de alfabetizar?
Por que eu não consegui?
Qual é a melhor maneira de alfabetizar?
Como será que as outras professoras ensinam?
Como essas práticas constituem o ser docente?


Que sentidos são produzidos sobre as práticas alfabetizadoras?


ESCOLA
ESCOLA
ESCOLA
SENTIDOS....sentidos... ...tidos...


ESCOLA
CONVITE
Os sentidos da práticas alfabetizadoras
sábados, dia 04/11/2024, as 8h
NÚMEROS
1 2 3 4 5
6 7 8 9 10
ALFABETO
A B C D E F G H I
J K L M N O P Q
R S T U V W X Y Z
amor
leitura
escola
amizade
BOLA
CASA
SOL
GATO
FLOR
ÁRVORE


BORBOLETAS
Banda Flor de Sal
Conversas
Interativo-provocativas (CIP)
Formação Docente e Sentidos
das Práticas Alfabetizadoras
Será que as professoras não vêm?


Elas não vieram...
Quantas vezes eu também esperei pelo sábado para vivenciar outras coisas além da escola
BORBOLETAS
Banda Flor de Sal
Conversas
Interativo-provocativas (CIP)
Formação Docente e Sentidos
das Práticas Alfabetizadoras
Linha do tempo
Memórias:
Caminhar para si


Só uma professora compareceu ao encontro..
E agora? O que faço?
Já sei!
Memórias: Caminhar para si
Memórias: Caminhar para si

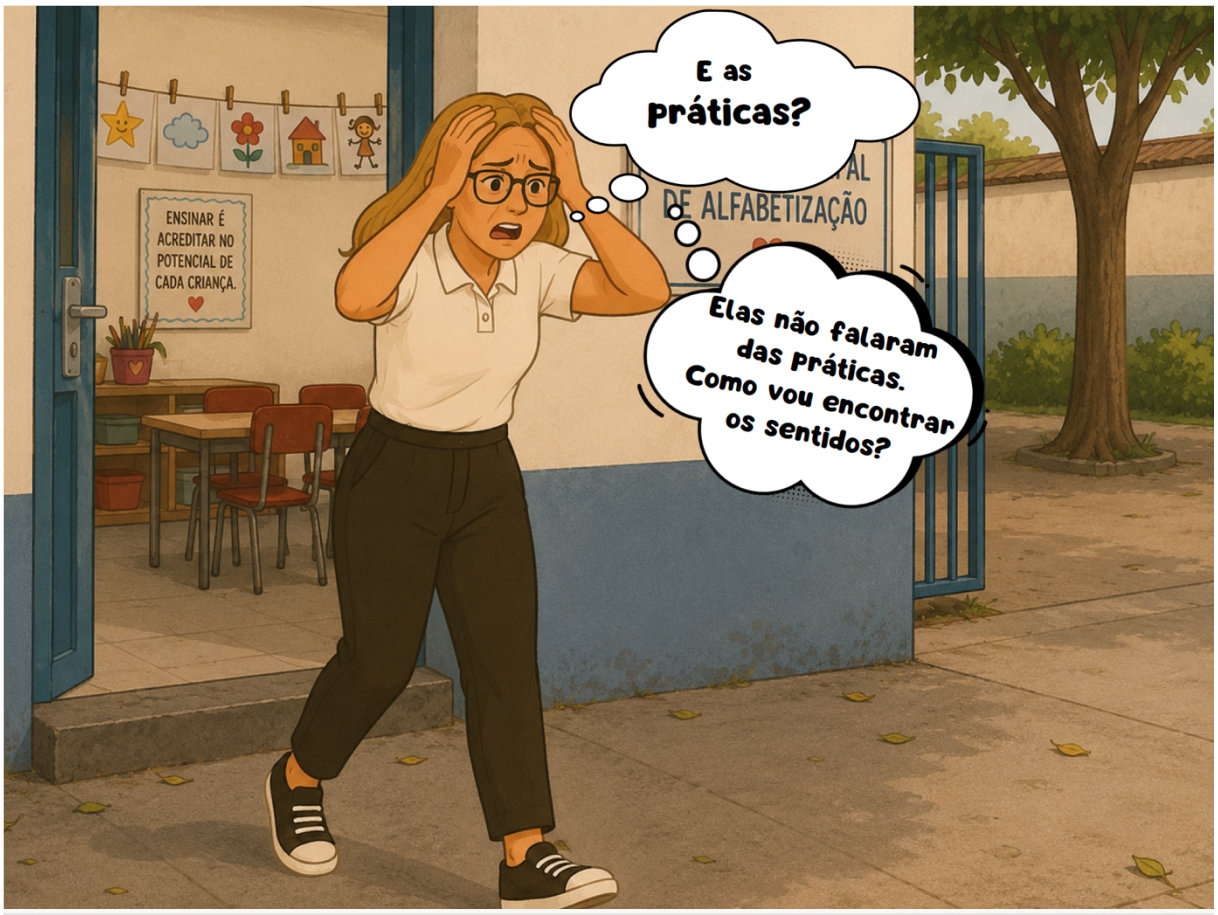

A B C D E
F G H I J
K L M N O
P Q R S T
U V W X Y
Z
FORMAR PARA A VIDA, COM AMOR E SENTIDO!
CAIXA DAS PALAVRAS
LETRAS MÓVEIS
ATIVIDADES
Memórias: Caminhar para si
Professora com amor, alfabetiza com propósito.


A B C D E
F G H I J
K L M N O
P Q R S T
U V W X Y
Z
O menino não me obedecia, me respondia, eu fui parar no médico...
A menina escreve diferente do jeito que escrevo no quadro...
Os pais não olham as mensagens no grupo
Hoje em dia, os pais estão parindo e jogando na escola!
Estão passando os os alunos sem saber ler...
CAIXA DAS PALAVRAS
LETRAS MÓVEIS
ATIVIDADES
Professora com amor, alfabetiza com propósito.


É difícil, pela questão dos autistas.
Essas provinhas e essa questão de não reprovar. Fica difícil!
Tudo é a professora... Cadê a professora que não ensinou a fazer o nome?
Mais reconhecimento... mais respeito! esperançar... esperançar
• Falta de materiais
• Apoio da família
• Avaliação
• Participação
• Alfabetização plena
PLANOS AULA


Eles querem o celular... não sabem parar um minuto.
Eu levei o nome de burra essa semana
Aqui tinha um menino muito agressivo... Eu levei uma bolada nesse peito.
Não sou uma pessoa carinhosa, grudenta...
FORMAR PARA A VIDA, COM AMOR E SENTIDO!
CAIXA DAS PALAVRAS
LETRAS MÓVEIS
PLANOS AULA
ATIVIDADES


A teoria é bonita, as coisas ali e tudo, mas não tem uma parte prática
Não me reconheço... Porque eu me identifico mais com as crianças dos anos finais do ensino fundamental
O maior sonho é a questão da valorização.
ACREDITAR NO POTENCIAL DE CADA CRIANÇA.
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
O MUNDO DAS CORES
A LAGARTA COMILONA
LIVROS
ATIVIDADES
PLANO DE AÇÃO
LETRAS MÓVEIS


E as práticas?
Elas não falaram das práticas. Como vou encontrar os sentidos?
ENSINAR É ACREDITAR NO POTENCIAL DE CADA CRIANÇA.
DE ALFABETIZAÇÃO

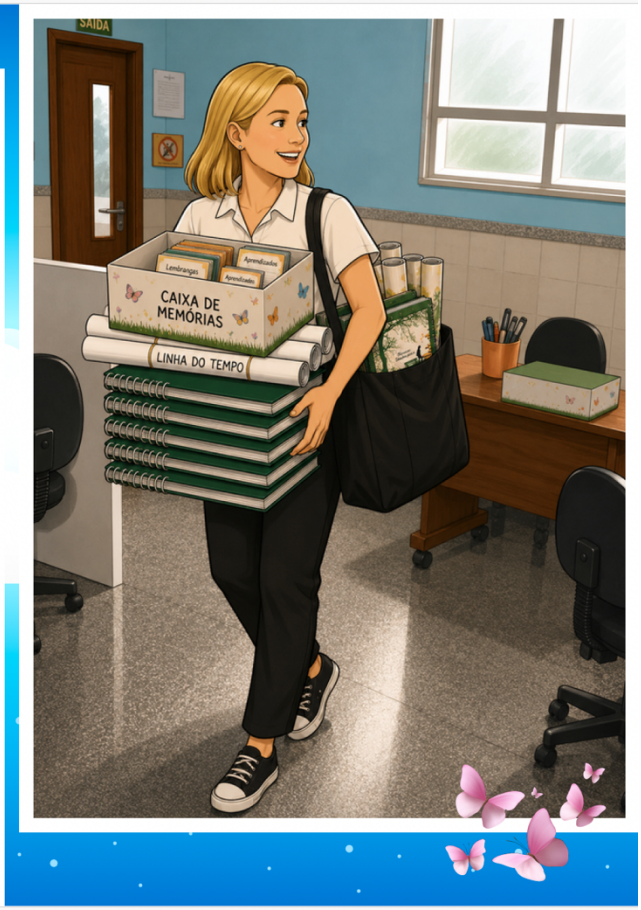

CADA PEQUENO PROGRESSO É UMA GRANDE CONQUISTA!
ENSINAR É ACREDITAR NO POTENCIAL DE CADA CRIANÇA.
A B C D E F
G H I J K L
M N O P Q R
S T U V W X
Y Z
VAI E VEM
TÊMPERA GUACHE
ACRIEX


VAI E VEM
Inspirar
Editar
Transformar
Momentos que me marcam...
Alunos
Família
Formação
Amizades
Descobertas
Gratidão
Narrativas de vida
Eu sou a borboleta Rosa, estudei o 1º ano na comunidade rural...
DIÁRIO DE CLASSE
PLANEJAMENTOS
VIVÊNCIAS
SAÍDA
LINHA DO TEMPO
INFÂNCIA
ESCOLA
ESTUDOS
FORMATURA
FAMÍLIA
CASAMENTO
GRAVIDEZ
MÃE E FILHO
A hora do conto
LINHA DO TEMPO
HOJE


Eu trabalho com os dois lados... Eu fiquei nos dois mundos.
Eu utilizo os dois, tradicional e construtivismo também
Eu acredito no tradicional e no construtivista.
Então, eu sou mais para o lado tradicional.
Eu uso dos dois também um pouco, porque eu acho que vale a pena.
Todas juntas
AMARO


Como assim? O construtivismo é um método?
Método, método, método...
E as crianças, como aprendem?
SAÍDA
Todas juntas!
AMARO
amaro.com


SAÍDA
Cartinhas
Lembranças
Aprendizados
Reflexões
CAIXA DE MEMÓRIAS
caminhar para si
CADERNO DE MEMÓRIAS
Pró eu te amo!
Professora, obrigada pelo carinho!
LINHA DO TEMPO
LINHA DO TEMPO


SAÍDA
CAIXA DE MEMÓRIAS
LINHA DO TEMPO


São muitos os desafios da vida docente. E as práticas?
Quais são os sentidos das práticas?
Essas narrativas são gritos de socorro!
caminhar para si
HISTÓRIAS QUE ENSINAM


EXIGÊNCIAS
✓ PLANOS
✓ RELATÓRIOS
✓ REUNIÕES
✓ FORMULÁRIOS
✓ AVALIAÇÕES
✓ PROJETOS
✓ CAPACITAÇÕES
✓ EVENTOS
✓ PARECERES
COORDENAÇÃO
SECRETARIA
DOCUMENTAÇÕES
As histórias das professoras intercruzaram-se com as minhas...
MEMÓRIAS
NARRATIVAS DE VIDA
HISTÓRIAS QUE ENSINAM
A história com Jonas, o menino inquieto que não aprendeu a ler e a escrever
O conflito com a mãe de Paulo
A pergunta da reunião: Onde estava a profa. do 1º ano que não alfabetizou esse menino?


Já sei!
Os sentidos estão nas relações.
caminhar para si
MEMÓRIAS
NARRATIVAS DE VIDA
HISTÓRIAS QUE ENSINAM


Apropriação da unidade teoria e prática
Dialogicidade entre docência e gestão
Profissionalidade no trabalho
Valorização do trabalho docente
Inclusão
Valores e disciplina na sala de aula
Trabalho coletivo - escola e família
Idealização do passado
Compreensões de si - movimentos de idas e vindas
SENTIDOS
VALORES
AMARO



Os sentidos das histórias (re)contadas desvelaram a defesa do argumento de tese desta pesquisa narrativa: as tensões experienciadas nas relações, engendradas no cotidiano escolar, mobilizam a apropriação da unidade teoria e prática, a valorização profissional docente e as compreensões de si que deslocam a centralidade do ensino para a problematização da aprendizagem. Os contextos históricos de precarização da profissão revelam a necessidade de rupturas culturais, educacionais e sociais acerca das práticas de alfabetização, considerando as travessias de mundos do ser professor e professora. A docência entrelaça-se à episteme da relação com o saber em movimentos de idas e vindas, no desejo de reconhecimento da subjetividade e da escuta sensível que envolvem o alfabetizar, letrando as crianças.



História em quadrinhos produzida a partir dos textos de campo construídos com professoras alfabetizadoras de três escolas públicas do município de Paripiranga – Bahia, no contexto da pesquisa FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS DE SI: sentidos das práticas alfabetizadoras, desenvolvida entre os anos de 2022 e 2026.

Márcia Cecílida de O. Carregosa
Doutoranda (PPGED/UFS)

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Orientador (UFS/UESB)

Profa. Dra. Marilene B. da C. Nascimento
Coorientadora (UFS)

REFERÊNCIAS

FLOR DE SAL. **Borboleta.** YouTube, 26 jul. 2018. Disponível em: FLOR DE SAL. Borboleta. YouTube, 2018. Disponível em: https://youtu.be/3H4s-Ab4mfo. Acesso em: maio 2026.

OPENAI. **ChatGPT**: geração de imagens digitais a partir de comandos textuais. Disponível em: https://chat.openai.com/. Acesso em: 20 maio 2026.

marciaceciliasms@hotmail.com
Produção

APÊNDICE B – 1º ENCONTRO DE CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS

FORMAÇÃO DOCENTE E SENTIDOS DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: com a palavra as professoras de três escolas do município de Paripiranga-Bahia.

TEMAS PARA CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS (CIP)

1- Identificação da participante (nome, idade, naturalidade etc.)
2- Narrativas de si
3- Linha do tempo (percurso formativo da participante);
4- Experiências formativas
5- Incidentes do percurso, as cicatrizes... (desafios, marcas, tristezas...)
6- Vivendo a experiência nas paisagens, os lugares ondes as práticas foram desenvolvidas (quais contextos marcaram a história profissional docente);
7- Localização no espaço tempo, o hoje (realização atual da prática);
8- Os sonhos (a expectativa de ser alfabetizadora, idealizações, projetos ...)
9- Inventário da viagem: os encontros (as pessoas ao longo do processo formativo);
10- Ser docente na alfabetização, um reconhecimento de si;
11- O amanhã (Projeções para o futuro profissional docente);
12- Práticas alfabetizadoras, uma experiência formativa
13- Sentido das práticas alfabetizadoras, a importância, o valor atribuído ao longo do seu processo formativo.

APÊNDICE C – 2º ENCONTRO DE CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS

“FORMAÇÃO DOCENTE E SENTIDOS DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS”

Formadora: Márcia Cecília de Oliveira Carregosa.
Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Coorientadora: Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento
Carga horária: 04 horas

	1º ENCONTRO **23.11.2024** **08 às 12h**	▪ **Boas-vindas** ▪ **Acolhida**: Apresentação da pesquisa Música “Por enquanto” – Cássia Eller ▪ **CIP**: Reflexão sobre a música: - Expectativa em relação ao tempo, as transformações e o reconhecimento de si. - Momento para apresentação das professoras, destacando quem e o que as trazem até essa conversa. ▪ **Leitura**: Literatura “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” - Mem Fox e Júlia Vivas. ▪ **CIP:** Literatura e relação com as lembranças, narrativas de vida. ▪ **Atividade**: Narrativas: Caminhar para si. - Momento dedicado a escrita e desenho das narrativas de vida no **caderno de memórias** (primeiras páginas). ▪ **Música**: Borboleta – Banda Flor de Sal ▪ Poema Borboletas – Vinícius de Moraes - Proposta de escolha de pseudônimos para a pesquisa. ▪ **Atividade com recorte e colagem**: **Caixa de memórias** “Caminhar para si”. - **Linha do tempo** sobre experiências formativas nos processos de alfabetização.	4h

Referências

ELLER, Cássia. **Por enquanto**. Compositor: Renato Russo. *In*: YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAXqy4bb_sY>. Acesso em: 10 set. 2024.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ilustrações de Julie Vivas. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FLOR DE SAL. **Borboleta**. Intérprete: Flor de Sal. *In*: YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YjwGHoC623o>. Acesso em: 04 set. 2024.

MORAES, Vinicius de. **A Arca de Noé**: poemas infantis. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970.

APÊNDICE D – 3º ENCONTRO DE CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS

“FORMAÇÃO DOCENTE E SENTIDOS DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS”

Formadora: Márcia Cecília de Oliveira Carregosa
Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Coorientadora: Profa. Dra. Marilene Batista da C. Nascimento
Participantes: Professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, rede pública municipal de Paripiranga, Bahia.
Carga horária: 08 horas

	1º Momento **04/02/2025 08 às 12h**	▪ **Boas-vindas** - Mural: Receita para ser um bom professor (cada professor pega um ingrediente para leitura) - Entrega de mimos (Você vale ouro! Calendário e marca página) ▪ **Acolhida**: Dinâmica Jardim Encantado. **Músicas**: “Hoje é segunda-feira” (Marcelo Serralva), “Trem de Brincar” (Palavra Cantada), Piuí Abacaxi (Patati Patatá). ▪ **Dinâmica**: Apresentação dos participantes em dupla. ▪ **Apresentação da temática**: Experiência e formação: práticas alfabetizadoras. ▪ **Questão norteadora**: Qual o melhor método para alfabetizar? ▪ **Atividade**: Nuvem de palavra e dramatização dos métodos de alfabetização. ▪ **Apresentação de slides**: Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores. (Isabel Cristina Alves da Silva Frade) ▪ **Apresentação de vídeo**: No tempo dos nossos avós. ▪ **Atividade**: Jogo Kahoot e jogo da roleta (Quiz sobre os métodos de alfabetização) ▪ **Leitura da literatura**: Como começa? (Silvana Tavano)	4h
	2º Momento **04/02/2025 14 às 17h**	▪ **Boas-vindas**: Entrega de mimo (Bem-vindos(as) de volta!) ▪ **Acolhida**: Música “Timoneiro” – Paulinho da Viola ▪ **CIP**: Reflexão sobre a música (formação docente e o mar da navegação. O mar representa as forças que movem a existência, e o 'eu lírico' se vê como um passageiro, mais do que um comandante de sua própria jornada). ▪ **Dinâmica:** Bagagem da Viagem ▪ **Leitura:** Literatura “A primavera da lagarta” Ruth Rocha ▪ **CIP:** reflexão sobre os processos formativos, práticas alfabetizadoras, aprendizagens. ▪ **CIP**: Socialização da linha do tempo das caixas de memória (05 participantes da pesquisa). ▪ **Música**: “Borboleta” (Banda Flor de Sal) ▪ **Atividade**: Pintura de telas ***Vividorefletido***	3h

		- A arte como retrato da experiência formativa em suas trajetórias. - Exposição e socialização das telas ▪ **Dinâmica de encerramento**: Caixa de presente ▪ **Avaliação do Encontro**.	

Referências

COTTIDIANOS. **Quem me navega? É o mar**! Disponível em: https://cottidianos.blogspot.com/2014/l0. Acesso em: 15 de jan. de 2025.

FLOR DE SAL. **Borboleta**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3H4s-Ab4mfo. Acesso em: 15 de jan. de 2025.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

KAHOOT. **Aprenda com jogos interativos**. Disponível em: https://create.kahoot.it/. Acesso em: 15 de jan. de 2025.

PESSOA, J. **Acolhimento dos professores**. Disponível em: https://www.professorjonathan.com/post/ Acesso em: 15 de jan. de 2025.

ROCHA, Ruth. **A primavera da lagarta**. São Paulo: Salamandra, 1999.

SERRALVA, M. **Hoje é segunda-feira**. YouTube, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cOpR2TstSmU. Acesso em: 15 de jan. de 2025.

TAVANO, S. **Como começa**? Callis. 2ª edição. São Paulo: 2008.

VIOLA, P. **Timoneiro**. Disponível em: https://www.letras.mus.br/paulinho-da-viola/162803/. Acesso em: 15 de jan. de 2025.

APÊNDICE E – 4º ENCONTRO DE CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS

“FORMAÇÃO DOCENTE E SENTIDOS DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS”

Formadora: Márcia Cecília de Oliveira Carregosa.
Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Coorientadora: Marilene Batista da Cruz Nascimento
Período: 03.02.2026
Carga horária: 4 horas

	4º ENCONTRO **03.02.2026** **08 às 12h**	▪ **Boas-vindas** Música: Borboleta (Banda Flor de Sal) ▪ **Acolhida**: Mensagem Texto: Um corpo com asas (Rubem Alves) ▪ **CIP**: Reflexão: Como manter vivas as asas do encantamento docente em um mundo que tenta arrancá-las? ▪ **Atividade**: Artesanato em madeira - Momento dedicado a pintura e confecção de uma borboleta. ▪ **Devolutiva**: ▪ Cadernos, caixas de memória e telas. ▪ **Leitura:** Análise da pesquisa ▪ **CIP:** Apresentação dos sentidos produzidos ▪ **Agradecimentos e distribuição de mimos.**	4h

Referências:

ALVES, Rubem. **Um corpo com asas**. Disponível em: https://rubemalvesdois.wordpress.com/2011/09/30/um-corpo-com-asas/. Acesso em: 27 jan. 2026.

APÊNDICE F – FOLDER PARA O 1º ENCONTRO DE CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS





APÊNDICE G – FOLDER PARA O 2º ENCONTRO DE CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS



Data: 04/02/2025
horário: Das 8 às 17h
Local: Centro Universitário AGES (ÂNIMA)
Município: Paripiranga - Bahia
Doutoranda: Márcia Cecília de O. Carregosa
Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Cooerientadora: Profª Drª Marilene B. da C. Nascimento.
Participantes: Professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º anos).

1º MOMENTO

- Boas-vindas
- Acolhida:
  - Dinâmica Jardim Encantado
  - Músicas
- Apresentações:
  - Dinâmica em dupla
- Apresentação da temática: Experiência e Formação: práticas alfabetizadoras
- Atividade : dramatização
- Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores. (Isabel Cristina Alves da Silva Frade
- Vídeos: No tempo dos nossos avós.
- Atividade: Jogo Kahoot e jogo da roleta: Quiz sobre os métodos de alfabetização
- Leitura da literatura: Como começa? (Silvana Tavano)

2º MOMENTO

- Acolhida:
  - Música "Timoneiro" (Paulinho da Viola)
  - Dinâmico Bagagem da Viagem
- Leitura da literatura: A primavera da Lagarta (Ruth Rocha)
  - Reflexão sobre os processos formativos, práticas alfabetizadoras, aprendizagens.
- Apresentação da linha do tempo, caixas de memória (cinco professoras)
- Música: "Borboleta"(Banda Flor de Sal)
- Atividade: Pintura de Tela
  - A arte como retrato da experiência formativa em suas trajetórias
- Dinâmica de Encerramento: Caixa de presente
- Avaliação do Encontro.

"É experiência é aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma.

(Larrosa, 2022)

APÊNDICE H – CAPA DAS LITERATURAS INFANTIS PARA O ENCONTRO DAS CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS



APÊNDICE I – CAPA DAS PASTAS CLASSIFICADORES PARA O ENCONTRO DAS CONVERSAS INTERATIVO-PROVOCATIVAS



APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr(a). para participar como voluntário(a) da pesquisa **"Formação docente e sentidos das práticas alfabetizadoras: com a palavra as professoras do município de Paripiranga-Bahia",** desenvolvida pela doutoranda Márcia Cecília de Oliveira Carregosa, e-mail: marciaceciliasms@hotmail.com, telefone (75) 99958-9899 e sob orientação do Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes, e-mail: claudionunesba@hotmail.com, telefone 77 98818-9602, que tem como objetivo compreender os sentidos que as professoras atribuem às práticas alfabetizadoras em seus processos (auto)formativos, no contexto da escola pública municipal de Paripiranga – Bahia.

Todas as suas dúvidas podem ser dirimidas com os pesquisadores. Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, pesquisadores responsáveis, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo. Você ficará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, a pesquisadora responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

A sua participação foi solicitada devido a ser professora efetiva em regência de classe ativa, em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, e as informações obtidas serão utilizadas conforme os objetivos citados neste documento (Resolução CNS n. 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV). Os resultados serão divulgados em formato acessível aos participantes pesquisados (Resolução CNS n. 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV), sendo uma forma de retorno. Esta investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), considerando os aspectos a seguir.

1. BENEFÍCIOS:

Esta pesquisa contribuirá para os processos (auto)formativos das professoras, sobre os quais, apropria-se do poder, aplica-se a si mesmo e torna-se sujeito da formação (Pineau, 1988). Essa concepção sugere promover o caminhar para si, o olhar dos sentimentos e ações próprias, na condução permanente, vigilante e crítica do pensar as experiências cotidianas. Por essa razão, justifica-se a evocação do prefixo (auto), numa representação do lugar ocupado na formação, produzido no mundo e desvelado a partir do contar das histórias de vida das professoras.

O método (auto)biográfico utilizado neste estudo, possui um potencial transformador e, portanto, contribuem para a (auto)formação docente. Nóvoa (2014), reconhece esse meio de investigação, também como pedagógico. É uma tentativa de encontro com a possibilidade de tornar o "individuo-sujeito", um ator do seu processo de formação, por meio da apropriação

rememorativa do seu trajeto de vida. Assim, dar voz as professoras é possibilitar-lhes, além da reflexão, visibilidade e o impulsionar na tomada de decisões individuais e colaborativas, em torno das práticas alfabetizadoras.

Nessa medida, os potenciais benefícios a você participante, estão relacionados a oportunidade de interação social e principalmente, de ao rememorar sua história de vida, poder refletir sobre as ações até então realizadas, na perspectiva de tomada de consciência e possibilidade de transformação. A pesquisa possibilitará ressignificar sua experiência pessoal e profissional.

2. DESCONFORTO E RISCOS: A minimização dos desconfortos e dos riscos a curto e longo prazo é um objetivo deste estudo. Assim, você não deve participar caso ocorra desconforto físico, psíquico, pessoal, cultura e não estiver confortável com o tema trabalhado; acreditar que sua participação pode levar a conflitos de qualquer natureza, mesmo sabendo do caráter confidencial de sua participação; sentir desconforto, constrangimento ou aborrecimento em liberar informações para a produção científica. As conversas interativo-provocativas, utilizadas como dispositivo de produção de dados na pesquisa, poderá causar algum desconforto e constrangimento, principalmente por se tratar de uma conversa sobre sua história de vida. Desse modo, a pesquisadora garante que você poderá responder e falar apenas ao que não lhes cause desconforto, além do direito de se retirar ou negar a sua participação. De todo modo, a pesquisadora cuidará para que nenhum inconveniente ocorra e solicitará antecipadamente que a participante sinalize imediatamente sobre algum assunto indesejado. O local, data e horário para realização das conversas será de escolha da participante, para evitar constrangimento e inconveniência.

3. SIGILO E PRIVACIDADE: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados deste estudo, seu nome não será citado. Os dados coletados ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal sob a responsabilidade dos pesquisadores, sendo que os registros e imagens poderão ser utilizados para fins, exclusivamente, científicos e divulgação em congressos e publicações, resguardando-se sempre o anonimato. Será garantido que o colaborador receberá uma via do documento (são 4 páginas), do participante da pesquisa, do pesquisador (representante legal) rubricadas por ambos. A codificação dos dados por meio da utilização de pseudônimos, números ou letras aleatórias garantirão a anonimização da identificação da participante.

4. RESSARCIMENTO: Você não terá custos para participar desta pesquisa, se você houver despesas com transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pela pesquisadora. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar. Nada lhe será pago e nem cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, garantia de plena liberdade do colaborador para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem ocorrer prejuízo.

5. DANOS E INDENIZAÇÕES: Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas da pesquisadora responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa (através de vias judiciais Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

6. PROCEDIMENTOS: Os procedimentos serão os seguintes, 1) Agendar e visitar a secretaria de educação do município, para realizar o mapeamento das escolas com turmas do primeiro ano do ensino fundamental, após aceite da pesquisa do Comitê de Ética e conforme a disponibilidade da secretária municipal de educação; 2) Agendar e visitar as escolas para apresentar o projeto de pesquisa e oficializar o convite de participação das professoras na pesquisa; 3) Ir as escolas para recolher as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCL); 4) Agendar, de acordo com a disponibilidade das professoras, dia e horário para realização da conversa interativo-provocativa; 5) Analisar os dados; 6) Retornar as escolas para apresentar os resultados da pesquisa, bem como, a proposta de formação continuada no campo das práticas alfabetizadoras

6. INFORMAÇÕES: O colaborador tem o direito da realização das conversas interativo-provocativas, ter conhecimento do acesso ao teor do conteúdo, como também escolher se vai responder as questões, sem nenhuma explicação. os custos diretos e indiretos realizado pela investigação será responsabilidade do pesquisador.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com o pesquisador através dos contatos: Márcia Cecília de Oliveira Carregosa; telefone (75) 99958-9899; e-mail: marciaceciliasms@hotmail.com, Rua projetada E, 262, Condomínio Splendor Park, Torre Brilhante, apartamento 507, cep: 49095-799, Jabotiana, Aracaju, Sergipe.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP),

cuja função consiste em "defender os interesses do participante da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos", localizado à Rua Cláudio Batista s/no Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br. Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – segunda a sexta-feira das 07h às 12h.

Desde já agradecemos sua importante contribuição nesta pesquisa!

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

_____Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do participante da pesquisa)

Márcia Cecília de Oliveira Carregosa
Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Sergipe
Pesquisador responsável

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Sergipe
Responsável legal

APÊNDICE K – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Formação docente e sentidos das práticas alfabetizadoras: com a palavra as professoras do município de Paripiranga-Bahia.
Pesquisadores: Márcia Cecília de Oliveira Carregosa e Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes.
Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Sergipe/Programa de Pós-graduação em Educação.
Telefone para contato: 75 99958-9899
E-mail: marciaceciliasms@hotmail.com

Os pesquisadores do projeto assumem o compromisso de:

- cumprir os termos da Resolução n.º 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e da Resolução n.º 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/1997, 251/1997, 292/1999, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005);
- garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Sergipe;
- zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- garantir que o material e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- garantir que os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de apresentação em encontros científicos ou publicação em periódicos científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- garantir que o CEP-UFS será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa, com a devida justificativa;
- garantir que o CEP-UFS será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos, resultantes desta pesquisa, com o participante;
- assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Parcial e Relatório Final da pesquisa.

São Cristóvão (SE), 06 de maio de 2024.

Márcia Cecília de Oliveira Carregosa
Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Sergipe
Pesquisadora responsável

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Sergipe
Responsável legal

APÊNDICE L – TERMO DE COMPROMISSO PARA A UTILIZAÇÃO DE DADOS

Os pesquisadores do projeto intitulado **"FORMAÇÃO DOCENTE E SENTIDOS DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: com a palavra as professoras do município de Paripiranga-Bahia"** comprometem-se a preservar a privacidade dos dados e as informações fornecidas pelos professores por meio das conversas interativo-provocativas, concordam e assumem a responsabilidade de que os dados da investigação serão utilizados única e exclusivamente para execução do estudo. Comprometem-se, ainda, a fazer a divulgação dos resultados somente de forma anônima e que a coleta de dados iniciar-se-á após aprovação do Conselho de Ética de Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Salientamos, outrossim, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução n.º 466/2012 e n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

São Cristóvão (SE), 06 de maio de 2024.

Márcia Cecília de Oliveira Carregosa
Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Sergipe
Pesquisadora Responsável

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Sergipe
Responsável legal

APÊNDICE M – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, Ana Carmen Correia Fraga Santana, secretária municipal de educação, da Secretaria Municipal de Educação de Paripiranga, estado da Bahia, autorizo a realização do projeto intitulado "FORMAÇÃO DOCENTE E SENTIDOS DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: com a palavra as professoras do município de Paripiranga-Bahia", pelos pesquisadores Márcia Cecília de Oliveira Carregosa e Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes, que tem como objetivo central compreender os sentidos que as professoras atribuem às práticas alfabetizadoras em seus processos (auto)formativos, no contexto da escola pública municipal de Paripiranga – Bahia, especificamente, desvelar os sentidos atribuídos pelas professoras às suas práticas alfabetizadoras; analisar a inter-relação entre as práticas alfabetizadoras, o processo (auto)formativo e o contexto escolar; propor uma formação continuada no campo das práticas alfabetizadoras.

Para alcance desses objetivos será realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, narrativa, por meio do dispositivo de produção de dados conversas interativo-provocativas. Essa pesquisa envolverá até 10 participantes, professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Paripiranga-Bahia e será iniciada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estou ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas às 10 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, lotadas nas escolas do município, que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016, e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

Paripiranga, 06 de maio de 2024.

Ana Carmen Correia Fraga Santana
Secretária Municipal de Educação de Paripiranga – Bahia

Praça Rui Barbosa, S/N, Centro, 48430-000, Paripiranga/BA. Telefone: 55 (75) 3279-2223. E-mail: sec.edu.paripiranga@gmail.com

ANEXO A – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA DE DOUTORADO

ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA DE PARIPIRANGA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (SEC)
Praça Rui Barbosa – (75) 3279-2261 – e-mail: sec.paripiranga@gmail.com

Paripiranga/BA, 15 de fevereiro de 2024 Ofício nº 35/2024

Ilmo. Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Professor Orientador da Universidade Federal de Sergipe

Assunto: Resposta ao Ofício de Solicitação de Pesquisa de Doutorado.

Cumprimentando-o cordialmente, venho por meio deste, informar a confirmação da autorização do aceite referente à solicitação de realização da pesquisa de Doutorado, esta intitulada "FORMAÇÃO DOCENTE E SENTIDOS DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: com a palavra as professoras do município de Paripiranga-Bahia, nas escolas de ensino fundamental I."

Terminamos renovando votos de apreço e admiração, ao tempo em que nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Ana Carmen Correia Fraga Santana
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO
Portaria nº 1037/2022

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE E SENTIDOS DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS
Pesquisador: MARCIA CECILIA DE OLIVEIRA CARREGOSA
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 77664824.6.0000.5546
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.032.837

Apresentação do Projeto:
As informações elencadas nos campos ¿Apresentação do Projeto¿, ¿Objetivo da Pesquisa¿ e ¿Avaliação dos Riscos e Benefícios¿ foram retiradas do arquivo ¿Informações Básicas da Pesquisa¿ ¿PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2288049.pdf¿ postado na Plataforma Brasil em 04/07/2024.

INTRODUÇÃO,
Pensar a profissão docente na contemporaneidade é ter ciência dos inúmeros desafios que abarcam a formação, consequência das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, sentidas não somente pelos profissionais, mas por todo cenário social que há décadas vislumbra perspectivas de superação. E, muito embora as mudanças sociais ocorram a todo tempo e de forma acelerada, as práticas pedagógicas ainda se apresentam sensíveis as modificações, circunstâncias que por si já consolida a necessidade de reestruturar e repensar a formação docente. A formação dos professores no contexto da graduação, incorpora essa conjuntura de problemas formativos, principalmente, pela descontinuada relação entre universidade e escola, pela persistente dissociação entre os conhecimentos científicos e conhecimentos práticos, pela presença de um currículo restrito e desprovido de estudos sobre a educação básica, e, por tantas outras abordagens formativas fragilizadas que incidem sobre

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)

Continuação do Parecer: 7.032.837

Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_CONFIDENCIALIDADE_assinado.pdf	09/05/2024 14:05:21	CARREGOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_TESE_COMITE_DE_ETICA.doc	09/05/2024 14:01:33	MARCIA CECILIA DE OLIVEIRA CARREGOSA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_COMITE_DE_ETICA_E_PESQUISA_assinado.pdf	16/02/2024 13:44:43	MARCIA CECILIA DE OLIVEIRA CARREGOSA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

ARACAJU, 27 de Agosto de 2024

Assinado por:
ROBELIUS DE BORTOLI
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório ¿ Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br