



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

**NARRATIVAS ALFABETIZADORAS: FORMAR-SE PROFESSORA NO
COTIDIANO DE UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA NO PIBID/UNIRIO**

BIANCA TEX ROMÃO LIMA

RIO DE JANEIRO

2017

NARRATIVAS ALFABETIZADORAS: FORMAR-SE PROFESSORA NO COTIDIANO
DE UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA NO PIBID/UNIRIO

BIANCA TEX ROMÃO LIMA

Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Prof^a Dr^a Carmen Sanches Sampaio (Orientadora)
Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro
2017

NARRATIVAS ALFABETIZADORAS: FORMAR-SE PROFESSORA NO COTIDIANO
DE UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA NO PIBID/UNIRIO

BIANCA TEX ROMÃO LIMA

Avaliada por:

Prof.^a Dr.^a Adrienne Ogêda Guedes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Data: ____/____/____

Rio de Janeiro
2017

[...] o tornar-se professor é um processo de
toda uma vida.
[...] Como acontecimento, a vida, assim
como a docência, encontra-se em
permanente movimento, deslocando
saberes e certezas, forçando o pensamento
a pensar, a criar sentidos para o vivido.

Fabiana Martins, 2016.

Dedico este trabalho a mim por todo esforço e dedicação. À minha família por todo apoio e incentivo. E, a todos aqueles que comigo estiveram ao longo da minha trajetória acadêmica aprendendo e compartilhando experiências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida e família. Por ter me dado uma família que é a base de tudo que sou hoje.

Aos meus Pais, que sempre me incentivaram a viver meus sonhos e buscar meus objetivos. Meu muito obrigada por tudo o que sempre fizeram por mim e por contribuírem para que mais essa etapa fosse concluída. Sou muito feliz por ter vocês como pais, amo vocês!

À minha avó Edith, que sempre foi presente em nossas vidas e que sempre apoiou e contribuiu para que todos os nossos sonhos fossem possíveis de serem conquistados. Obrigada por se fazer presente em amor e dedicação em minha vida, por ser um exemplo de força e perseverança. Obrigada vózinha, amo você!

Aos meus irmãos, que sempre dividiram comigo todos os caminhos que percorremos até hoje. Obrigada por fazerem parte da minha vida e da minha história, amo vocês!

À essa Universidade maravilhosa que me acolheu. Muito obrigada Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UNIRIO/Educação Infantil) que me oportunizou desde o início da graduação vivenciar experiências outras de me formar professora de crianças pequenas. Me proporcionou momentos que me constituem, hoje, não só como professora, mas também como pessoa.

Às professoras e professores que me auxiliaram ao longo dessa trajetória. Professora Carmen Sanches pela orientação desta monografia e de todos os momentos ao longo do projeto. Professora-alfabetizadora Ana Paula Venâncio. Professoras da Educação Infantil Elaine Matias e Renata Alves e aos Doutorandos José Ricardo Santiago e Tiago Ribeiro.

Às crianças que me acolheram e ensinaram tanto, mas em especial àquelas com quem *aprendoensino* há três anos. Elas que me (re)lembrem as magias da infância, o como é lindo ser criança. Obrigada por todo carinho e amor com que vocês me receberam. Obrigada turma 201, amo vocês!

Às amigas que percorreram esse caminho ao meu lado, com quem vivi momentos muito felizes e alegres, mas também momentos de angústias e medos, mas que sem elas, sem nossa amizade o caminho teria sido mais difícil. Obrigada por fazerem parte da minha vida, obrigada pelas conversas de metrô, pelos passeios no Rio Sul, pelos lanches no BK, por todas as aventuras que vivemos juntas. Vocês serão a lembrança mais linda que levarei, amo vocês! (Ana Clara, Beatriz Guedes, Ligia Tavares e Nathália Caroline)

Agradeço a Deus por me proporcionar viver todas esses momentos e experiências, que eu saiba sempre aproveitar e agradecer. Obrigada!

BIANCA TEX ROMÃO LIMA. NARRATIVAS ALFABETIZADORAS: FORMAR-SE PROFESSORA NO COTIDIANO DE UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA NO PIBID/UNIRIO. Brasil, 2017, 50 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RESUMO

Este texto é uma narrativa de experiências vividas no cotidiano de uma mesma turma do último ano da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), como bolsista PIBID/UNIRIO/Educação Infantil. Articulo o processo de alfabetização vivido por esse grupo de crianças na perspectiva de uma alfabetização discursiva, pautada em princípios como o diálogo, a interação, a inclusão, a colaboração, a solidariedade e a horizontalidade no contexto do meu processo de formação docente. Nesse *espaçotempo* teço e desteco ideias e aprendizagens de forma compartilhada com as crianças e os adultos que compõem esse grupo. A partir das experiências como bolsista pesquiso sobre o processo de alfabetização vivido por essa turma, ao mesmo tempo em que pesquiso o meu próprio processo de formação docente, me percebendo em um constante movimento de *ensinoaprendizagem*.

Palavras-chave: PIBID/UNIRIO; Formação Docente; Alfabetização Discursiva.

Sumário

Resumo	07
Apresentação	09
I MOMENTO:	
1.1 PIBID / PIBID-UNIRIO / Subprojeto Pedagogia - Educação Infantil	16
1.2 Opções teórico-metodológicas	18
II MOMENTO:	
2.1 Caminhos...que me levaram à alfabetização	23
2.2 Alfabetização e filosofia: Um entrelaçar de ideias	28
III MOMENTO:	
3.1 Alfabetizações	34
3.2 Tecendo relações de leitura e escrita	39
IV MOMENTO	
Considerações Finais	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

Apresentação

Há oito anos iniciei o processo de me formar professora de crianças, mas há muito menos tempo consegui compreender a importância e o desafio que se fazem presentes nesse movimento contínuo. Não saberia dizer o momento exato em que realmente comecei a me questionar sobre as crianças serem sujeitos da sua própria aprendizagem, mas o importante é que hoje, ao iniciar o processo de escrita oficial da monografia de conclusão do curso de Pedagogia, consigo perceber e me questionar sobre o papel que elas desempenham no cotidiano da sala de aula.

Esse movimento não foi fácil. Foram muitas as desconstruções vividas, desconstrução de concepções que estão enraizadas e naturalizadas em nós, pois foram construídas ao longo do nosso processo de formação como pessoas e estudantes ao longo da nossa escolarização. Compreender as crianças como sujeitos de direitos é se questionar sobre um modelo de sociedade que nos oprime e homogeniza, e que do mesmo jeito faz isso com as crianças. Neste sentido, penso com Bernardina Leal que “As crianças têm sido educadas muito mais para a submissão às regras de um mundo adultocêntrico do que para sua própria formação.” (LEAL, 2004, p. 20)

Me formar professora de crianças me provoca pensar a infância de um outro lugar, de um lugar que não enxerga a criança como um ser incompleto, mas, sim, como um ser potente, que precisa ter essa potência reconhecida pela escola e valorizada em seu processo de alfabetização.

Todas essas reflexões têm como base principal os quatro anos vividos como bolsista PIBID - UNIRIO/Educação Infantil. Ingressei na universidade vinda do curso normal, no qual vivenciei práticas tradicionais e hegemônicas de alfabetização, nas quais também fui alfabetizada e julgava serem únicas. Participar do PIBID me possibilitou pensar, executar, errar, refletir, questionar, tentar de novo, melhorar e ter a certeza de que esse processo de formação e aprendizagens é infinito. Através da compreensão do processo de *aprenderensinar*¹ como indissociáveis, penso que

¹ Em nosso grupo de pesquisa, Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/UniRio), optamos pela escrita diferenciada de algumas palavras, alicerçados em Regina Leite Garcia e Nilda Alves, para quem o princípio da juntabilidade concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação: *saberfazer*, *espaçotempo*, *aprenderensinar* etc. Essa postura

professoras e professores também estão em processo de formação, reflexão que me remete à fala de Beatriz quando questionada sobre o que é o PIBID:

- *O PIBID é um monte de gente que vem aprender a ser professora com a gente!*

Compreensão essa que se articula a forma horizontal que nos desafiamos a viver no processo formativo que compartilhamos no grupo do PIBID e na escola² na qual atuamos.

A ideia de responsabilidade compartilhada transforma o(a) professor(a) em um dos sujeitos ativos (não o único) nesse processo – porque as crianças também o são! Ao promover tal deslocamento, essa ideia traz para a prática pedagógica uma dimensão mais participativa e solidária, além de uma relação de cumplicidade. Assim, professora e alunos/as vivem em um espaço menos assimétrico, espaço de (re)significação, de diálogo e, sobretudo, de construção de conhecimentos. (SAMPAIO; RIBEIRO; HELAL, 2011)

O processo de alfabetização sempre me causou muita curiosidade, desde o curso normal onde conheci o modelo tradicional de alfabetização, através do estágio em educação infantil; nessa ocasião as crianças que cursavam o Jardim III de uma escola particular, aprendiam a ler e a escrever por meio de exercícios de cópia das famílias silábicas. A proposta de uma alfabetização discursiva, na qual Ana Paula³ aposta me causou interesse. Me propus, então, a conhecer de perto como esse processo acontecia na prática. Com a participação da professora Ana Paula no PIBID/EI segui com a turma que já acompanhava na educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental. Esse acompanhar a turma me possibilitou descobrir outras formas de alfabetizar, formas essas que ainda me causam encantamento a cada ação experienciada com as crianças e que me fazem ansiar, cada vez, mais por

dialoga com um movimento que vem ganhando força no campo das pesquisas com os cotidianos, onde a justaposição de termos hegemonicamente separados é pensada como uma possibilidade de cindir com a dicotomização tão cara à ciência moderna: bom/ruim, ordem/caos, saber/não-saber etc.

² Aqui falo especificamente da educação infantil e da turma sob a responsabilidade da professora Ana Paula Venâncio.

³ Professora dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação/Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CAp/ISERJ) e parceira do grupo PIBID - UNIRIO/Educação Infantil.

pesquisar esse momento de aprendizagem.

Neste ano de 2016 vivemos momentos políticos difíceis. A crise do estado do Rio de Janeiro, instância responsável pela Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, da qual o ISERJ faz parte, ocasionou um período de greve na escola, que se somou ao evento das Olimpíadas recebido pela cidade do Rio de Janeiro. Dessa forma, o ano letivo só teve início, de fato, no mês de Setembro. Esse cenário me fez questionar como as crianças chegariam alfabetizadas ao 2º ano. O fato de algumas crianças já lerem e outras não, me angustiava e me fazia pensar no que poderia estar dando errado. Compreender que, apesar das crianças compartilharem o mesmo espaço escolar, elas o vivem de formas diferentes, a partir das suas singularidades e vivências foi importante para perceber que a aprendizagem não se dá de modo igual para elas. No fundo,

[...] aprendemos a acreditar que o método de alfabetização devia ser seguido à risca, e o erro precisava ser evitado. As crianças não podiam errar, ou melhor, eram impedidas de escrever e de ler o que desejassem porque eram compreendidas como incapazes de saber o que não fosse ensinado pelo professor. Não podiam, sobretudo, arriscar, ousar, experimentar, brincar com os sons e letras das palavras; usar, mediadas pela dúvida e pela curiosidade, a própria língua, a língua com que pensam, sonham, se aborrecem, descobrem o mundo... A sua própria língua! (SAMPAIO; RIBEIRO; VENÂNCIO, 2017)

Através de concepções tradicionais de alfabetização, cheguei a pensar que com o contexto de greve vivido as crianças não conseguiriam sair alfabetizadas do 1º ano, seguindo a lógica de que todas deveriam estar no mesmo nível, lendo e escrevendo as mesmas coisas, do mesmo jeito. Mas, a alfabetização trabalhada por Ana Paula ultrapassa a lógica da cópia, do nivelamento, da homogeneidade, é uma alfabetização discursiva (SMOLKA, 1999) que possibilita que as crianças pensem sobre o que vêm vivendo e se questionem também. Ana Paula alfabetiza a partir de:

Concepções e práticas pedagógicas que se contrapõem a métodos de alfabetização que tem a repetição, a cópia, a memorização e a ausência de autoria, das crianças e das/os professoras/es, como eixo do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita. (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2017)

Nas rodas de conversa percebi uma intencionalidade diferente das que fazíamos na educação infantil. Na educação infantil compreendia que o objetivo era que as crianças se expressassem, organizassem o pensamento através da fala e trocassem vivências; no ensino fundamental percebo um maior número de perguntas, indagações que buscam respostas que façam as crianças pensarem, questionarem o grupo e se questionarem. Quando Ana Paula as questionava sobre o mesmo tema mais de uma vez, Beatriz costumava responder:

- *Tia, aí você já está querendo saber demais...*

Percebia, por parte das crianças, uma angústia para tantas indagações, mas, ao mesmo tempo, uma maior habilidade para reivindicar o que era proposto, e até maior fundamentação nas suas opiniões e argumentos. Tenho compreendido a alfabetização para além da decodificação das palavras. As crianças têm aprendido a ler, entender, pensar, questionar e muitos outros verbos que eu não dou conta de perceber, porque elas estão o tempo todo, dentro e fora da escola em um movimento contínuo de alfabetização.

Por meio da perspectiva de “Uma *alfabetização artesã*, tecida com as crianças, no dia a dia da sala de aula, que aposta na possibilidade de tornar-se uma *experiência*, para as crianças e para as pessoas adultas que com elas (com)partilham esse processo” (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2017) é que venho (re)pensar, refletir e me questionar sobre a prática alfabetizadora que tenho vivido junto com as crianças e Ana Paula.

Talvez, eu ainda esteja descobrindo essa forma outra de alfabetizar que hoje tanto me encanta. Confesso ser difícil me desprender de tantas crenças em mim já tão enraizadas, verdades já tão bem aceitas e pouco questionadas, mas o que me

motiva a buscar por uma outra prática são os questionamentos e perguntas que me habitam. Como tornar esse momento de aprendizagem significativo de modo que as crianças enxerguem na leitura e na escrita formas prazerosas de se inscreverem no mundo? Isso me faz lembrar muito dos encontros de filosofia que passamos a viver com as crianças, uma das ações do PIBID/EI, através da parceria com o professor Walter Kohan⁴, e também do Curso de Extensão “Escolas inventadas”⁵, realizado na UERJ, em 2015, a convite do José Ricardo que participava, à época, do NEFI (Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância, coordenado pelo referido professor). Me lembro de que em todos os encontros sempre formulávamos muitas perguntas e pensávamos em grupo sobre elas, mas nunca chegávamos a uma resposta fechada, “certa”, que me desse paz e tranquilidade, apenas questionamentos e mais questionamentos que me perturbavam. Eu pensava onde tantos questionamentos sem respostas nos levariam, e, agora, escrevendo esse texto monográfico julgo ter encontrado o propósito desse movimento. Percebi que o que nos move são os questionamentos e não as respostas.

Essa conclusão me leva para muitos caminhos, caminhos esses que me fazem pensar na lógica da escola, que valoriza mais a resposta certa do que o exercício de se questionar. A busca pela resposta certa limita o pensamento e a reflexão, fecha possibilidades de invenção e criação. Não pretendo aqui formular uma receita para alfabetizar crianças, porque acredito na heterogeneidade dos grupos e pessoas. Busco narrar e pensar um processo de alfabetização construído com as crianças no cotidiano da sala de aula, de forma a valorizar seus conhecimentos e interesses, pois, de acordo com Paulo Freire, “A leitura de mundo precede a leitura da palavra...”. Dessa forma, me desafio a pensar: como a escola lida com a leitura de mundo da criança em seu processo de alfabetização? Quais práticas legitimam um fazer pedagógico pautado em uma alfabetização discursiva não excludente e democrática?

Para finalizar, ou para iniciar essa conversa, escolho um trecho dessa bela história - A moça tecelã, de Marina Colassanti - com a qual estabeleço uma linda

⁴ Professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Prociência (UERJ/FAPERJ). Coordena desde 2007 o Projeto de Extensão em Escola Pública (Em Caxias a Filosofia en-caixa?) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionais.

⁵ Curso de extensão organizado pelo professor Walter Omar Kohan com a temática Filosofia da Educação, mais informações na fanpag: <<https://pt-br.facebook.com/escolasinventadas>>

relação com o me constituí professora no cotidiano. A ação de tecer significados e certezas me parecia muito própria da infância, momento que já não habito mais, mas ao mesmo tempo que me (re)aproximo das crianças e de suas infâncias (re)aprendo a questionar o que já foi tecido e que parecia “perfeito”. Essas inquietações tão características da infância voltam a me habitar e me desafiam a destecer o que já não me parece mais “certo” em um novo movimento de tecer e destecer fios que me constituem não só como professora mas também como pessoa.

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos de algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela. Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer...



I MOMENTO

1.1 PIBID / PIBID-UNIRIO / Subprojeto Pedagogia - Educação Infantil

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, é um programa do Governo Federal, financiado pela CAPES, que tem como principal objetivo proporcionar um primeiro contato dos estudantes de licenciaturas com o exercício da docência.

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.⁶

Na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, à qual estamos vinculadas, o projeto se organiza por subprojetos. A Pedagogia é um dos cursos que possui um subprojeto, que se dividem em três, denominados subprojetos de: educação infantil; ensino fundamental - anos iniciais; ensino médio - normal.

Desde 2014 o PIBID/UNIRIO - Educação Infantil acontece no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). O ISERJ faz parte da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC, e está situado na Tijuca, zona norte do Rio de Janeiro. O Instituto dispõe de um amplo espaço físico, além de ser uma escola de tradição. Atua da educação infantil ao nível superior e oferece cursos de línguas.

⁶ Para maiores informações sobre o Programa, acessar ao site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

Há 137 anos, o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj) destaca-se por formar crianças, jovens e adultos, e pela formação profissional de técnicos, em nível médio, e de professores em nível superior.

Com o objetivo de formar cidadãos e profissionais críticos e socialmente engajados, o Iserj conta com seu Colégio de Aplicação (Cap-Iserj) como *locus* privilegiado de ação, reflexão e formação, desde os primeiros segmentos da Educação Básica ao Ensino Superior.

Desde 1997, o Iserj integra a Faetec, fundação responsável pela Educação Profissional e Tecnológica, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. No período de 1999 a 2008, o Iserj ofereceu o curso Normal Superior e, a partir de 2009, passou a oferecer a Licenciatura em Pedagogia. Atualmente, a instituição também oferece dois cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.⁷

O grupo que compõe hoje o subprojeto de educação infantil é composto por catorze estudantes-bolsistas; três professoras-supervisoras na escola, sendo uma atuando como parceira e não vinculada oficialmente ao Programa; um doutorando que desenvolve sua pesquisa no e com o grupo; e uma professora coordenadora vinculada à universidade. Nossas ações se dividem em uma carga horária semanal que contempla nossa entrada em sala de aula, em contato com as crianças, professoras e o cotidiano da turma; e um encontro com todo o grupo para reuniões de estudo e planejamento.

Nesses quatro anos como bolsista, desenvolvemos diversas ações individuais e em grupo. Uma das ações que vivemos há três anos com o mesmo grupo de crianças, que inicialmente compunha uma turma de educação infantil e hoje integra uma turma do 2º ano do ensino fundamental, é o movimento que decorreu da parceria com o doutorando da UNIRIO, José Ricardo, o “Filosofia Com Crianças”. As ações propostas pelo grupo PIBID de movimentar o pensamento com o exercício de filosofar vinham acompanhadas de registros das crianças em nossos cadernos de campo, sinalizando-nos o interesse das crianças pelo uso da

⁷ Para maiores informações sobre o ISERJ, acessar ao site: <http://www.iserj.edu.br/>

linguagem escrita. Ao longo desse tempo foi possível acompanhar o processo pelo qual essas crianças vêm passando, os registros de uma escrita ainda não convencional, os primeiros registros convencionais e uma escrita já convencional. Este é o mesmo grupo de crianças que acompanho em ações individuais como bolsista/PIBID e o mesmo com o qual vivi experiências que são referências nesta monografia.

1.2 Opções teórico-metodológicas

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire nos convida a refletir sobre a relação existente entre docência e discência, dessa forma afirma não existir uma sem a outra, pois “...foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” (FREIRE, 2016, p. 26). Dessa forma, essa pesquisa tem como base experiências horizontais vividas nesses quatro anos como bolsista/PIBID. A investigação aqui narrada (SAMPAIO, 2010; CONNELLY; CLANDININ, 2011; RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016) acredita em modos outros de me formar professora-alfabetizadora-pesquisadora (GARCIA; ALVES, 2002), e me interroga a pensar essa formação na perspectiva da pesquisa nos e com os cotidianos (ALVES, 2010).

O grupo PIBID/UNIRIO/Educação Infantil está vinculado ao Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores - GPPF UNIRIO / CNPq, que é formado por professores que desenvolvem e compartilham pesquisas na área de formação inicial e/ou continuada de professores. O GPPF em articulação com outros coletivos docentes e grupos de estudos e pesquisas existentes na UNIRIO e em outras instituições como a Faculdade de Formação de Professores da UERJ (UERJ/FFP), o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade de Campinas (UNICAMP) integram a Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad)⁸, criada em 2010 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a qual também nos vinculamos por meio do GPPF.

⁸ Para maiores informações, acessar ao site: <https://sites.google.com/site/redeformad/unifei>

Nosso projeto do PIBID/EI está pautado na circularidade *prácticateoriaprática*, desta forma buscamos viver experiências no cotidiano da sala de aula, para em seguida pensarmos sobre elas e então retornamos à prática com um outro olhar sobre o vivido. Procuramos compartilhar essas experiências e pensá-las em grupo, na certeza de que no encontro com o outro podemos ampliar e/ou questionar nossos pontos de vista.

A partir de Jorge Larrosa me proponho a viver e narrar experiências em uma perspectiva do “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002). Esse é um exercício que trago neste texto, quando narro momentos que, de alguma forma, me fizeram refletir e questionar a prática alfabetizadora, e, me ajudam a pensar o processo de aquisição da linguagem escrita para as crianças.

Anete Abramowich nos diz que “o olhar de uma criança nos remete a duas coisas extremamente complexas de pensar: o tempo e a infância” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 18). Por isso, pensar o processo de alfabetização de crianças requer pensar a infância e como as crianças, com as quais trabalhamos, pensam o processo de aprender a ler e a escrever.

Nessa perspectiva, a filosofia e a sociologia da infância me ajudaram a compreender as crianças de uma outra forma. Me fizeram ver em cada criança um mundo, e perceber o quão potente elas são, o quanto têm a nos ensinar. Essa relação que tenho buscado viver com as crianças me faz resgatar um termo que me causou certa estranheza, ao qual fui apresentada ainda no início de minha atuação como bolsista, e, que, me acompanhou ao longo desses quatro anos, ganhando pouco a pouco grande sentido em minha formação. Venho pensando e buscando não viver experiências *adultocêntricas* (LEAL, 2004) na relação com as crianças. E, a cada experiência, menos⁹ *adultocêntrica* me permito aprender com elas o sentido do ser professora, pois “assim, nos arriscamos a afirmar que o que faz do professor, professor, não é seu saber, mas sua relação com o saber, ou, mais radicalmente, sua relação com o não saber.” (MARTINS, 2016).

⁹ Uso a palavra “menos” pois ainda reconheço em minha formação posturas *adultocêntricas*, por isso, esse ainda é um desafio para mim.

Viver uma experiência de formação no PIBID/EI pautada nos princípios de alteridade, igualdade e horizontalidade, faz dessa pesquisa uma investigação-formativa longitudinal (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016), onde ao longo desses quatro anos me formo no encontro com o outro; com saberes, dúvidas e questionamentos meus e do outro, estabelecendo a escuta e o diálogo.

Se acreditamos que a vida é vivida de forma narrativa, que o viver é um ininterrupto processo de construir, reconstruir e interpretar histórias, então a pesquisa narrativa figura como uma opção potente e coerente no que se refere ao pesquisar a experiência educativa. (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016)

Dessa forma, essa pesquisa se inscreve na perspectiva teórico-metodológica da investigação narrativa. E é construída por narrativas orais, escritas e imagéticas. Narrativas registradas no caderno de campo, relatórios semestrais, fotos e vídeos produzidos no cotidiano com a turma e com o grupo do PIBID/EI.

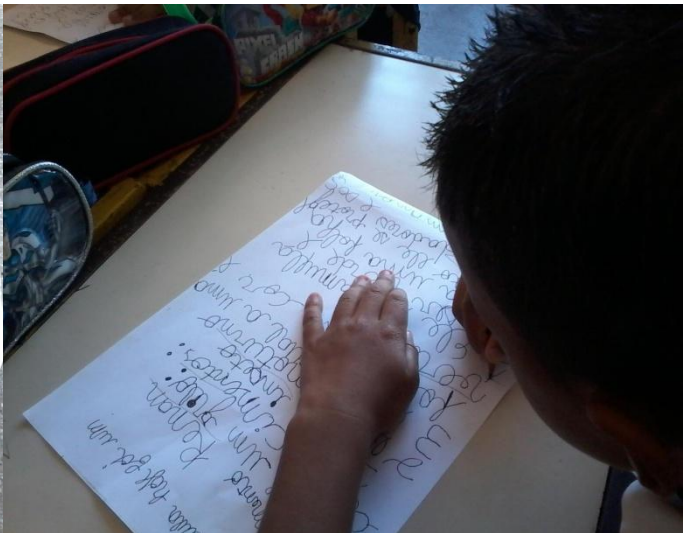
Nesse sentido, como tenho a alfabetização como tema central desta pesquisa, construo este texto monográfico a partir de narrativas docentes alfabetizadoras (SAMPAIO, 2010; SAMPAIO, RIBEIRO, HELAL, 2011; SAMPAIO, RIBEIRO, MORAIS, 2014; VENÂNCIO, 2015; SAMPAIO, RIBEIRO, VENÂNCIO, 2017) que me ajudam a perceber, pensar e articular as experiências vividas por mim ao longo não só da minha atuação como bolsista, mas com experiências anteriores a essa e que também me constituem. Busco dessa forma enfatizar como essas experiências são importantes no me formar professora-alfabetizadora-pesquisadora da minha própria prática.

A partir de Ana Luiza Smolka acredito em uma alfabetização discursiva (SMOLKA, 1999), pois na minha atuação em uma turma de 2º ano do ensino fundamental fui descobrindo modos outros de alfabetizar com a prática vivida com a turma e com a professora Ana Paula Venâncio. A partir da leitura do livro “A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como um processo discursivo”, aprendi com Smolka a compreender o processo de alfabetização vivido por essa turma em uma perspectiva dialógica e de interação social. Entendo a escrita como uma linguagem que não é estável e/ou imutável, mas, sim, algo que está em constante

(re)construção e movimento. Algo que precisa ser vivido, experienciado, sentido, praticado e que tenha uma funcionalidade. Smolka nos diz:

[...] a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). (SMOLKA, 1999, p. 63)

Dessa forma, assumo então, que essas perspectivas teórico-metodológicas fazem parte da minha própria formação docente onde busco praticar e pensar os princípios aqui apresentados.



II MOMENTO

2.1 Caminhos.... que me levaram à alfabetização

[...] porque, talvez, seja a infância que nos permita a experiência de ver as coisas como se fosse a primeira vez.

Fabiana Martins, 2016.

Quando penso no processo de alfabetização hoje, essa ideia se desenha em forma de descoberta e encantamento de um mundo, o mundo da linguagem escrita. Mas, essa perspectiva de alfabetização nem sempre esteve presente na minha formação. Escolher esse momento de aprendizagem como tema do meu texto monográfico, me faz pensar que esse momento da minha história pessoal tenha uma importância diferente das demais, e me convida a (re)visitar o meu próprio processo de aquisição da linguagem escrita.

Alfabetizada com métodos tradicionais que têm como referência as famílias silábicas e o critério da “gradação das dificuldades”, ler e escrever se tornou facilmente para mim uma obrigação, um dever. E, apesar de achar chato nunca me questioneei em como ler e escrever pudesse ser um exercício prazeroso, até ingressar no curso de humanas.

Mesmo no curso de formação de professores, a nível médio, a lógica era a mesma do ensino fundamental. Escrever apenas o que fosse pedido, de preferência reproduzindo a ideia de algum autor, sem nenhum questionamento sobre o que eu lia e reproduzia. Minha opinião sobre o assunto? Não importava. Afinal, que opinião eu poderia ter sobre filosofia, sociologia ou psicologia se eu ainda estava no ensino médio?

Quando fui para o estágio em educação infantil, ver as crianças de 5 anos sentadas umas atrás das outras, com seus corpos imóveis por boa parte da tarde,

preenchendo livros didáticos e cobrindo folhinhas das “famílias silábicas” era completamente normal e inquestionável para mim esse modo de ensinar e aprender a ler e a escrever. Essa vivência me motivou a optar pelo subprojeto de educação infantil dentro do PIBID. No entanto, com certeza, não imaginava que essa nova experiência seria tão diferente da primeira.

No PIBID as experiências foram diversas, e uma delas foi a nova relação que estabeleci com a escrita. Perceber como as crianças da educação infantil se relacionavam com a escrita me despertou maior interesse por esse momento tão encharcado de criação e inventividade. No contato com as crianças e com a universidade, em especial com os relatórios dos PIBID que me provocavam a ter uma escrita mais narrativa e reflexiva, vivi mudanças nessa relação que antes era de obrigatoriedade. Percebi que, assim como as crianças, também estava descobrindo a linguagem escrita, estava aprendendo a escrever o que eu pensava, vivia, sentia, experienciava...Descobri na escrita a potência do registro, da memória, da comunicação, junto com as crianças, através do olhar delas para todas essas possibilidades de se inscrever na escrita; olhar esse que vem do momento da entrada na linguagem, o que me faz ressaltar:

[...] a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 1999, p. 45)

Esses momentos que começaram a aparecer na educação infantil foram cada vez mais ganhando força e me motivaram a acompanhar a turma e viver com elas o processo de alfabetização. Estava curiosa para ver como esse processo seria conduzido por Ana Paula, estava ansiosa por esse momento e por isso fui ao primeiro dia de aula das crianças no 1º ano. A primeira proposta de Ana Paula foi que fizéssemos a Roda de Conversa. Essa prática foi fundamental para que eu tivesse mais clareza de como se dá uma alfabetização discursiva.

A Roda de Conversa, prática que acompanha a turma desde a educação infantil e que em muitas turmas de ensino fundamental deixa de existir, proporciona às crianças um espaço de diálogo entre o grupo, incluindo a professora e a nós do PIBID. Nesse espaço há maior oportunidade de troca com as crianças de uma forma horizontal. Em parceria com o trabalho de Ana Paula, o trabalho de filosofia com crianças realizado pelo PIBID, que falarei mais a frente, e que também vem sendo adotado no dia a dia da turma abre espaço para que uma alfabetização discursiva venha sendo construída com a turma.

A Roda de Conversa é um espaço importante e muito valorizado na prática da professora Ana Paula. Nela as crianças se expressam com maior naturalidade e levantam questões e hipóteses que compartilham com a turma e que são importantes nesse momento de ingresso na linguagem escrita que elas vivem em comum “...porque o próprio processo de *aquisição* também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação.” (SMOLKA, 1999, p. 29).

Mas, antes de dizer como percebo a Roda de Conversa hoje, a partir da prática de Ana Paula, preciso resgatar memórias que me ajudaram a tecer uma ideia inicial sobre essa prática tão marcante na educação infantil. Músicas de comando para introduzir a chamadinha (fichas de identificação de cada criança), para trabalhar a temporalidade com a “janelinha” (feita de emborrachado), para falar da atividade feita em casa, para mostrar um brinquedo trazido e para contar novidades. Só conseguia perceber nessa prática a intenção de trabalhar a identidade, a temporalidade, o que foi aprendido da atividade de casa e a oralização, apenas para o desenvolvimento da linguagem oral. Nunca antes percebi esse *espaçotempo* como um momento de troca, como um movimento circular de ideias. Percebo que aprendi, em minha formação docente no curso de formação a nível médio, a valorizar o conteúdo, o resultado.

Em minha escolarização não me recordo de nenhuma Roda de Conversa, provavelmente participei de algumas na educação infantil, que à época, não era chamada assim¹⁰, o local que eu frequentava não era ao menos chamado de escola, era denominado de recreação. Já como estagiária em uma turma de Jardim I, crianças de 3 anos, a Roda de Conversa era feita apenas às segundas-feiras

¹⁰ Aqui me refiro ao local frequentado, especificamente. Isso foi depois da LDB 9394/96 que regulamenta a educação infantil.

quando as crianças traziam o dever de casa pronto e a professora socializava com todos o trabalho de cada uma e aproveitava para apresentar a vogal da semana, quando tinha, ou reforçar a vogal já trabalhada.

De forma outra Ana Paula assume a Roda de Conversa como um *espaçotempo* privilegiado no cotidiano da sala de aula, e, pensá-la como uma ação constitutiva da prática alfabetizadora “...é pensá-la como um movimento de potência de si e do outro...” (VENÂNCIO, 2015, p. 87). A Roda de Conversa carrega também possibilidades outras de se formar professora no cotidiano, pois a partir dela estabelecemos uma escuta atenta com as crianças e entre as crianças. Com esse processo vamos construindo e cultivando sentimentos de coletividade, amizade, cooperação, entre outros.

A Roda de Conversa é um *espaçotempo* de se pensar, pensar o outro. De falar, expor, se colocar e trocar pensamentos e questionamentos que vão construindo aprendizados e proporcionando experiências alfabetizadoras. Esse movimento vai sendo assumido pelas crianças de forma a legitimar a importância que essa prática tem em seu processo de se alfabetizarem na perspectiva da experiência (SAMPAIO, 2010; SAMPAIO, RIBEIRO, HELAL, 2011, p. 95).

Ana Paula Venâncio me propõe a pensar a roda como um espaço político-pedagógico de formação docente. Esse exercício é um desafio para mim em todas as rodas das quais participei, no dia a dia da turma e nas rodas de filosofia, que contam com a presença de todo o grupo do PIBID, tendo assim um grande número de adultos. Me percebo naquele *espaçotempo* uma aprendiz. Aprendo o poder da escuta, da fala, da dúvida, das certezas e incertezas, e o poder da presença do outro, sendo ele adulto ou criança, nas articulações que faço a partir de nossas conversas. Nesse momento me teço e desteço como menina, como jovem, como filha, como estudante, como professora...

Por isso, afirmo ser a Roda de Conversas um *espaçotempo* de formação político-pedagógica pelas relações, nem sempre harmoniosas, que são urdidas nela cotidianamente. Relações que vão sendo compreendidas como ações que se entrecruzam, se encontram e, também, se desencontram. Relações preñes de conflitos, discordâncias, divergências, mas que trazem também a riqueza da convivência, de histórias de vida, da amizade, de viver a cada dia momentos diferentes de aprendizagem com o outro, pois, como nos lembra Paulo Freire (2010, p. 90), *não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão*. Isso é viver a democracia e a cidadania na prática cotidiana, no tinir de variados tons de vozes, em diálogo com as diferentes histórias de vida. (VENÂNCIO, 2015, p. 87)

A partir de uma pergunta levantada por Pérola:

- *Tia, não vai ter roda de conversas?*

As crianças adotaram a sugestão de Pérola e Ana as instigou a expressarem seus desejos em relação à escola (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2017). Nesse momento surgiram esses sentimentos que precisam ser estimulados e cultivados, sentimentos esses que nos aproximam das crianças e as aproximam, sentimentos que marcam o processo de alfabetização e a vida escolar, e que tornam essas vivências de *ensinoaprendizagem* mais significativas. Neste mesmo artigo encontro a fala de Pérola sobre a Roda de Conversa. Ela nos diz:

- *A roda de conversas é de aprender! Porque quando a gente fala vem mais pensamentos! Eu gosto da roda de conversas! Eu gosto de estudar!* (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2017).

A partir de sua fala construo possibilidades outras de me formar professora-alfabetizadora e (re)afirmo o processo de *aprenderensinar* como uma troca entre todos nós, personagens desse cenário.

2.2 Alfabetização e filosofia: Um entrelaçar de ideias

*O tempo passa muito
rápido que a gente nem
percebe.
O tempo é a hora do
relógio.
Quando as folhas caem
então isso é tempo.*

Jean, turma 201, 2017.

Alfabetizar em uma perspectiva discursiva requer ações que promovam o diálogo, a conversa. Conversar significa falar e ouvir, os seus e os pensamentos e/ou questionamentos dos outros. Quando propomos às crianças sentarmos em roda e conversarmos sobre assuntos de interesse do grupo, apostamos em suas ideias, certezas e dúvidas como ponto de partida para um movimento coletivo de construção de conhecimento. Além de reafirmar mais uma vez o papel central que as crianças têm em seu próprio processo de alfabetização, rompendo com um modelo hegemônico e tradicional de ensino que enxerga as crianças apenas como receptoras de um conhecimento já existente sobre o qual elas não têm nenhuma influência.

A proposta de filosofar com esse grupo de crianças, ainda na educação infantil, não se relacionava, de modo mais específico, ao processo de alfabetização. Esse movimento foi ganhando força a partir do interesse das crianças por escrever em nossos cadernos de campo o que vivíamos nas rodas de filosofia. E, estar presente (LARROSA, 2008, p.190) requer perceber esses movimentos e dar significado ao que as crianças vêm vivendo.

As primeiras rodas de filosofia trouxeram o contexto da escrita já tão presente para as crianças, ainda com 5 anos. Ao longo desses encontros de filosofia, falar no e para o grupo o que vinham pensando não era mais suficiente, em meio a um assunto e outro da roda as crianças vinham se chegando, sentando perto, sondando e perguntando:

- *Tia, esse caderno é seu? Posso desenhar?*



Imagem 1: Desenho e escrita de Karina no meu caderno de campo durante uma roda de filosofia. (Fonte: Arquivo pessoal)

Um tempo depois já perguntavam:

- *Tia, posso desenhar e escrever no seu caderno?*

E em nossos cadernos ficavam seus registros, seus dizeres, suas ideias, suas marcas. Como ignorar um movimento tão lindo de escrita? Movimento esse que me desafiou a pensar sobre esse processo de escrita vivido pelas crianças.

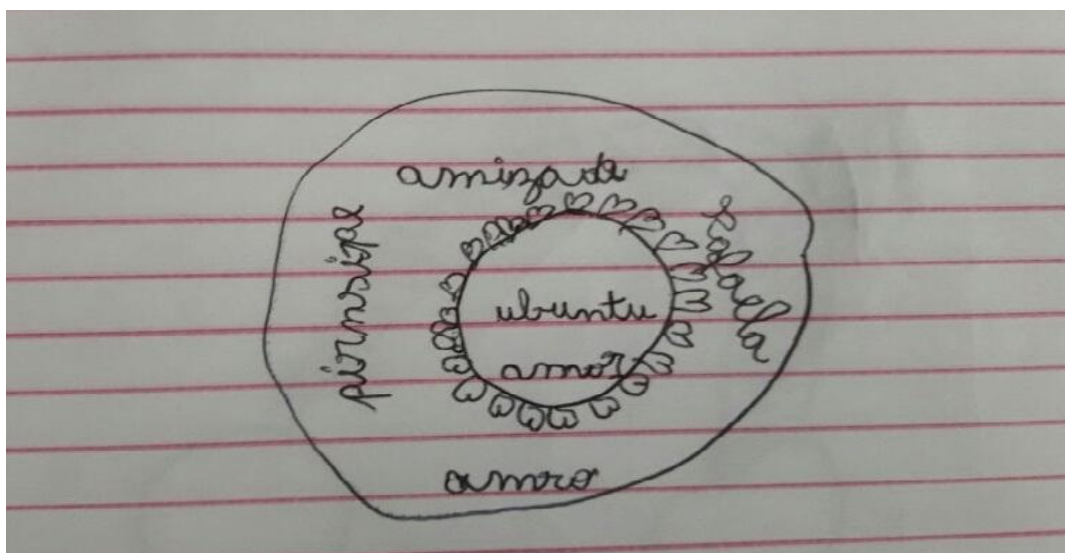


Imagem 2: Desenho e escrita de Rafaela no caderno de campo de Beatriz (bolsista PIBID) durante uma roda de filosofia. Em: 18/10/2017. (Fonte: Arquivo pessoal)

Esse interesse pela escrita trouxe uma nova proposta de filosofar com as crianças, uma proposta que contemplasse esse momento no qual elas estão mergulhadas. A construção de um Abecedário da turma foi proposto pela professora Carmen Sanches após participar da filmagem realizada, na UFRJ, pela professora Adriana Fresquet do Abecedário de Walter Kohan. Carmen contou para as crianças

sobre as palavras eleitas por Kohan e propôs às crianças o Abecedário da turma 201. As crianças gostaram da proposta e abraçaram a ideia. A proposta passou a ser a de pensarmos juntos em palavras que tivessem sentido para todo o grupo, crianças e adultos.

A construção coletiva de uma escrita com sentido para as crianças possibilita um processo de alfabetização de dimensão lúdica, simbólica e dialógica, indo na contramão de um modelo hegemônico de alfabetização que Ana Luiza Smolka ressalta ser:

[...] individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão da autonomia” (“autônomo” é aquele que “entende o que a professora diz; é aquele que “não precisa dos outros”. Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos e incompetentes”). (SMOLKA, 1999, p. 50)

As palavras pensadas *com* o grupo são repensadas e re-discutidas pelas crianças organizadas em duplas e, nesse movimento, sentidos já pensados são confirmados e/ou outros sentidos vão surgindo e vão sendo escritos e desenhados pelas crianças em Cadernos de Filosofia¹¹, em um processo coletivo de reflexão e escrita. O que não quer dizer que não surjam divergências e discordâncias, pois este é um *espaçotempo* democrático de formação político-pedagógica onde a interação e a interlocução com os saberes do outro são valorizadas com e entre as crianças. Nesse sentido, no processo de escreverem em seus cadernos as palavras escolhidas as crianças estabelecem o diálogo, a escuta, a cooperação e o acordo entre elas para definirem juntas os sentidos de cada palavra. E, sempre me surpreendo com as articulações que fazem, muito pessoais e que têm origem no que conhecem, em suas experiências dentro e fora da escola. Ao pensarem na palavra “Mato”, Luyza e Allana escreveram:

“Mato é muito bom porque é a vida dos bichos”.

Já Ryan e João Victor:

¹¹ A partir do interesse delas pelos nossos cadernos de campo, disponibilizamos cadernos para cada uma das crianças que foram nomeados por elas próprias como Cadernos de Filosofia.

“Flor é o mato com a cor diferente”.

Diante de muitas palavras, senão da maioria delas, me vi pensando o que eu escreveria sobre elas e percebi que para muitas daria conceitos mais científicos e as demais deveriam ser bem pensadas, porque não fazia ideia de como escrever algo que as definisse, e que, também as definiria a partir das minhas vivências, do meu conhecimento de mundo, que muitas vezes, sabemos disso, se difere dos de cada criança e adulto ali presentes.

Lara, uma criança retraída e insegura quanto a sua escrita me pede ajuda para escrever a palavra “Xodó”. Eu pergunto para ela o que é “Xodó” e prontamente ela me responde:

- *O xodó é uma coisa bonitinha*

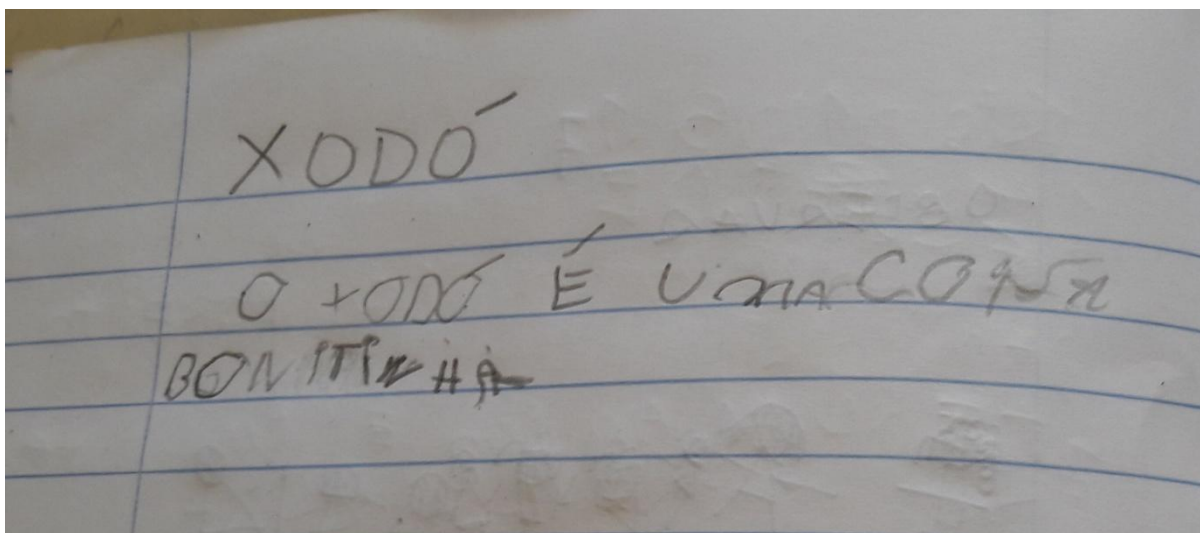
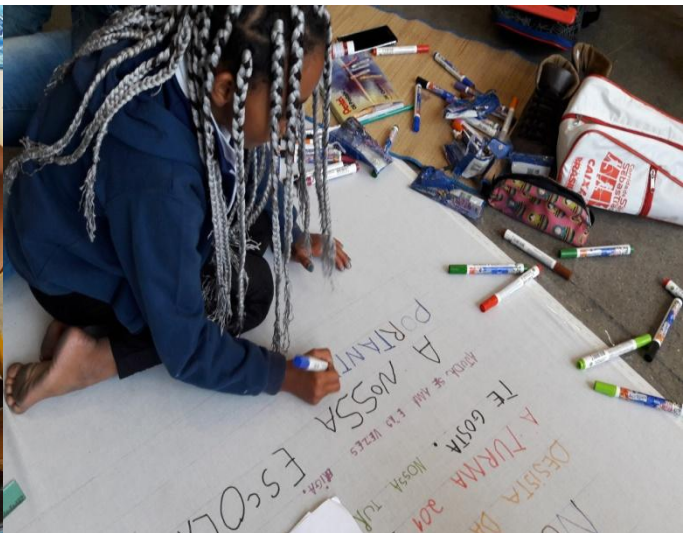


Imagem 3: Escrita da Lara. (Fonte: Arquivo pessoal)

Com alguma insegurança em relação à escrita mas certa do seu significado, Lara pede que eu a ajude e, entre olhares cuidadosos em minha direção e ouvindo atentamente aos sons que vou apontado em minha fala ela constrói sua escrita. Em momentos como estes percebo a importância de uma escrita que tenha sentido para as crianças, uma escrita que não seja para fazer dever ou repetir a palavra da cartilha. Como ressalta Ana Luiza Smolka:

[...] não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico. [...] é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social. (SMOLKA, 1999, p. 60)

Uma escrita que não seja só para "fazer dever". Ana Luiza Smolka, uma vez mais me ajuda a pensar ao dizer-nos “[...] a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma.” (SMOLKA, 1999. p. 38). Quando as crianças escrevem o que elas querem, a escrita ganha o poder da criação, do registro, da memória, da comunicação... e não da obrigação, do fazer o dever.



III MOMENTO

3.1 Alfabetizações

[...] embora muitas crianças sigam o mesmo caminho para chegar a ler e escrever, ou, usam a mesma lógica da escola, outras crianças seguem outros caminhos, a partir de outras lógicas, que não a mesma da escola.

Estas últimas são as que mais fracassam na escola, pela dificuldade da professora reconhecer outras lógicas e aceitá-las como possibilidade de chegar à leitura e à escrita por outros caminhos que não os seus conhecidos.

Maria Teresa Esteban, 2013.

Quando decidi começar a pesquisar sobre alfabetização, pensei em pesquisar como crianças se alfabetizam e não como esse grupo específico ou como cada criança desse grupo se alfabetizava. Uma ideia muito comum, tradicional e hegemônica de alfabetização ainda me habitava e me fazia acreditar que todas sairiam alfabetizadas do 1º ano do ensino fundamental.

Mesmo sem saber ao certo em como se dava a prática de Ana Paula, eu sabia que era uma prática alfabetizadora diferente. O que eu não sabia era que apesar de acreditar na prática de Ana Paula ainda não a entendia, não conhecia e não compreendia os princípios que por ela eram defendidos. Esses princípios foram primeiramente vividos, por mim, na prática cotidiana e depois pouco a pouco embasados pela teoria através da possibilidade de viver o tripé ação-reflexão-ação. Esse foi um processo que só percebi ter vivido no exercício de escrever esse texto.

Ainda no curso normal quando estagiei em uma turma do último ano da educação infantil, a alfabetização já era um momento super valorizado pela professora e pela escola. Havia duas turmas de Jardim III com 15 crianças em média cada uma. As professoras utilizavam o mesmo planejamento, ou seja, trabalhavam a mesma “família” no mesmo dia. O estágio era obrigatório e a minha função era mais de observação. Eu não participava de nada, minhas tarefas se resumiam a acompanhar a turma no pátio da escola e no recreio para ajudar a controlar as crianças. Na sala de aula eu me sentava no fundo e ficava colocando bilhetes nas agendas enquanto as crianças copiavam suas folhinhas em absoluto

silêncio.

Apesar de considerar aquele contexto muito “natural” e “normal” para uma turma de último ano da educação infantil, eu me sentia incomodada em ter que controlar os passos das crianças. O que mais me chamava atenção era essa homogeneização e padronização do comportamento delas dentro da escola. As crianças não falavam sobre os seus processos de alfabetização, sobre suas experiências dentro da escola, não havia um espaço de diálogo e escuta com e entre as crianças. E eu nunca me perguntei se as crianças queriam dizer algo, acho que nunca pensei que elas pudessem ter algo a dizer sobre isso. Porque aprender a ler e a escrever era igual para todos, era copiar as “famílias silábicas”, era memorizar o som do “b” com “a” que daria “ba”. E essa experiência reafirmou essas ideias em mim.

Esses métodos de alfabetização sintéticos e analíticos¹² não levam em consideração os saberes e interesses das crianças. Não entendem as crianças como sujeitos que pensam, sentem o mundo e aprendem a ler e a escrever de formas diferentes. As cartilhas são pensadas por adultos que estão fora da sala de aula, por isso não podem compreender o contexto singular que é esse *espaçotempo*. Os saberes da professora também são desconsiderados e ela se torna apenas a transmissora de um conteúdo já determinado sobre o qual ela não tem nenhuma autonomia.

¹² “*Métodos sintéticos*: maneira de se iniciar o ensino da leitura (e da escrita) pelas partes ou elementos das palavras; no *método alfabético* ou *método de soletração* inicia-se esse ensino com a identificação das letras do alfabeto pelos seus nomes, formando-se depois sílabas e, com elas, palavras, até se chegar à leitura de sentenças ou histórias; no *método fônico*, enfatizam-se, inicialmente, as relações entre sons e símbolos gráficos, completando-se com a sequência anteriormente descrita. *Métodos analíticos*: maneira de se iniciar o ensino da leitura (e de escrita) com unidades completas de linguagem, para posterior divisão em partes ou elementos menores: no *método da palavrção* inicia-se esse ensino com palavras, que depois são divididas em sílabas e letras; no *método da sentencição* inicia-se com sentenças inteiras, que são divididas em palavras e, estas, em sílabas e letras; no *método das histórias* (ou de contos ou da historieta) inicia-se com histórias completas para depois se orientar a atenção para sentenças, palavras, sílabas, letras; no *método global*, enfatiza-se inicialmente o imediato reconhecimento de palavras ou sentenças inteiras, e, ocasionalmente, pode ser identificado com os métodos de palavrção, da sentencição ou das histórias” (MORTATTI, 2004, p.123 apud PÉREZ; SAMPAIO, 2012, p. 401)

Conforme esta perspectiva teórico-metodológica de alfabetização, relações entre o vivido pelas crianças dentro e fora da escola não são valorizadas, pois o que importa, como dissemos, é a repetição e a memorização do “ensinado” pelx professxr na sequência previamente pensada e apresentada pelos respectivos métodos ou cartilhas de alfabetização. Um dos critérios a ser seguido – o da “gradação das dificuldades” da língua - limita e, muitas vezes, impede que as crianças possam escrever e ler o que desejam e o que as interessa, desencorajando articulações e sentidos entre esse aprendizado e seus conhecimentos. Trata-se de um critério pensado por adultxs; adultxs especialistas da área da linguística, que não levam em conta modos criativos e inventivos vividos pelas crianças quando assumem o desafio de registrar, por escrito, a própria língua. Mas não só isto! Critérios e sequências que tampouco são pensadas pelx professxr, uma vez que também estx é destituídx de sua condição de autxr, de produtxr de conhecimento e saber pedagógico! (SAMPAIO, RIBEIRO, VENÂNCIO, 2017, p. 70)

Essa forma de ensinar a ler e a escrever também carrega princípios individualistas e excludentes dentro da escola. A falta de diálogo e cooperação com e entre as crianças legitimam uma perspectiva competitiva e hierárquica de saberes, onde um sabe mais do que o outro, onde pedir ajuda se torna um problema, onde o erro não é bem-visto e menos ainda aceito. Pois,

[...] enquanto algumas professoras veem o erro como parte do processo de ensino-aprendizagem, outras percebem o erro como confirmação da impossibilidade da criança. A presença do erro, mais do que do acerto, coloca em discussão a prática pedagógica. (ESTEBAN, 2013, p. 57)

Quando as crianças desde a educação infantil se sentam enfileiradas e sem poderem se comunicar umas com as outras enquanto cobrem e copiam as “famílias silábicas”, elas vivem um processo de alfabetização distante da criação, inventividade, autoria e criticidade. Nesse sentido Ana Luiza Smolka também me ajuda a perceber que “[...] nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção [...]”. (SMOLKA, 1999, p. 38)

Já como bolsista PIBID na educação infantil a configuração do espaço físico era outro, as ações pedagógicas tinham uma dinâmica diferente, conseqüentemente a perspectiva de formação docente também foi outra. O desenho era para as

crianças a principal forma de registrarem o que queriam. Aos poucos, junto ao desenho seus nomes começaram a serem escritos, e em seguida números e letras soltas. As primeiras escritas começavam a serem traçadas no papel, escritas ainda não formais, que ainda não podiam ser recuperadas, mas elas estavam lá cheias de significados.

Mas, no início muitos eram os questionamentos e certezas que me atravessavam. Como as crianças começavam a escrever, mesmo sendo uma escrita não recuperável, sem usarem o recurso das folhinhas? Como elas aprendiam as letras sem ser pela memorização? E o números? Como? Eu achava que elas deveriam aprender primeiro as vogais, elas são mais fáceis. Por que as crianças escrevem a letra “K”? Ela é difícil, a gente quase não usa. Elas devem estar “chutando” as letras! Mas para “chutar” elas precisam conhecer as letras, e a gente ainda não mostrou o alfabeto para elas!

Segundo Smolka (1999) é possível analisar o processo de aquisição da escrita nas crianças sob diferentes pontos de vistas. Dessa forma ela elege três perspectivas de alfabetização. A primeira são os métodos tradicionais, onde a aprendizagem da escrita se baseia na cópia, repetição e memorização. Um outro ponto que segundo ela se contrapõe ao primeiro é o da construção individual do conhecimento, esse considera a escrita um objeto de conhecimento, que analisa o “conflito cognitivo” no processo aprendizagem e assume o erro de forma fundamental para a construção desse processo. Essa perspectiva leva em conta as tentativas e hipóteses das crianças em relação à escrita como representação da fala (relação dimensão sonora/extensão gráfica), de forma a analisar a escrita inicial em termos de níveis de desenvolvimento. Sendo esses níveis um modo de organização dos conhecimentos das crianças em termos de hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas.

Esse segundo ponto de vista analisado por Smolka, são os estudos e contribuições de Ferreiro e Teberosky para a compreensão da aquisição da linguagem escrita para as crianças. Ela diz que as autoras apontam que os métodos de alfabetização que se baseiam nas concepções e lógicas adultas não estão de acordo com os processos de aprendizagem e progressões das crianças sobre a escrita. Considerando então a criança como um sujeito ativo e conhecedor, indicando a importante compreensão da lógica interna das progressões infantis sobre a escrita. No entanto, Smolka aponta que esses estudos têm ajudado mais a

reduzir o ensino da escrita à questão gráfico-sonora, colaborando assim para a classificação das crianças em termos de níveis e hipóteses, do que para de fato se compreender o processo de aquisição da escrita. Smolka ressalta que em ambas as teorias já mencionadas o aspecto das elaborações sócio-históricas não são considerados.

Esteban (2013) também reafirma as questões que permeiam as contribuições trazidas pela psicogênese da língua escrita. Afirmando que:

[...] hierarquicamente estruturadas, que devem ser sucessivamente superadas. Estas hipóteses, na prática cotidiana, passaram a configurar uma referência para a classificação das crianças. A psicogênese da língua escrita se tornou mais um padrão para classificar as crianças do que um instrumento de compreensão do processo de construção de conhecimentos da língua escrita; (ESTEBAN, 2013, p. 59)

O terceiro ponto de vista destacado, que segundo Smolka abrange o segundo é a interação e a funcionalidade social da escrita. O que difere esse ponto de vista do anterior é que além de considerar a importância da atividade mental realizada pela criança no processo de alfabetização como atividade cognitiva, ele também considera a atividade discursiva da linguagem escrita. Pois, “Assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita.” (SMOLKA, 1999, p. 63)

Essa perspectiva tem o diálogo e a interação como princípios constitutivos de uma alfabetização que possibilite as crianças aprenderem a ler e a escrever lendo e escrevendo, e sobretudo lendo e escrevendo o que querem narrar, contar... utilizando a escrita de forma significativa. Entendendo a construção da escrita como um movimento de interação com o outro, ressaltando a importância de para quem eu escrevo? Sendo a escrita sempre permeada por um sentido, e implicando sempre na presença de um interlocutor, mesmo quando a criança escreve para si mesma ela utiliza o “discurso interior” (que é o diálogo consigo mesma ou com outros).

No 1º ano do ensino fundamental os registros escritos foram ganhando força, e a cada vez mais o processo de alfabetização da turma foi ficando claro para mim. Buscando conhecer melhor a prática de Ana Paula percebi ser através do diálogo e da interação que a alfabetização em sua sala de aula é construída. As crianças

falavam sobre a leitura e a escrita e eram estimuladas a escreverem da forma como sabiam e podiam naquele momento, porque o importante era que elas escrevessem pois só assim elas aprenderiam a escrever, escrevendo. Uma alfabetização discursiva estava sendo tecida naquele contexto e esse era um modo de alfabetizar diferente de todas as experiências com os quais eu já tinha tido contato. E, assim, me vi construindo junto com as crianças diversas novas aprendizagens que só foram possíveis serem construídas no exercício da relação com o outro, da interação e da troca. Entendi que várias alfabetizações estavam sendo tecidas ali, vários processos estavam em movimento, cada um em seu ritmo e a partir de suas singularidades.

3.2 Tecendo relações de leitura e escrita

Em uma visita que a turma recebeu de um príncipe africano, Ana Paula propôs às crianças que elas pensassem perguntas sobre o que gostariam de saber sobre ele e seu país. E, para que pudessem se organizar para que não houvesse perguntas repetidas, a proposta era que essas perguntas fossem pensadas e escritas no caderno e lidas para a turma no dia anterior a visita, para que no momento da visita todas pudessem perguntar e conversar com o príncipe. No movimento de escreverem essas perguntas Luyza escreveu:

- *Lá na sua cidade tem cinema?*

Eu achei aquela pergunta um tanto curiosa. A maioria das perguntas era em relação a vida do príncipe, sobre ele ter namorada, esposa, filhos; ou em relação aos seus gostos, se ele gostava de futebol, qual era o esporte preferido dele... Então, eu resolvi perguntar a Luyza:

- *Por que você quer saber se lá tem cinema?*

Luyza prontamente me respondeu:

- *Porque eu vou morar lá!*

Sua resposta me deixou mais intrigada ainda, ela tem pouca ou nenhuma informação da cidade dele. Continuei:

- *Por que você quer ir morar lá?*
- *Porque lá é mais calmo.*
- *Como você sabe que lá é mais calmo? Você perguntou isso para ele?*

Ela então me respondeu, como se já estivesse tudo resolvido:

- *Vou perguntar isso para ele!*

Mas, essa não era a outra pergunta dela pelo menos até aquele momento. E essa resposta só me deixou mais curiosa, apesar de já imaginar sobre o que ela estava falando. Ainda sim continuei:

- *Aqui não é calmo?*
- *Não. Aqui tem tiroteio. Aqui mora bandido, polícia. Polícia morre. Tem UPP.*

Acho que essa resposta foi mais do que eu queria e só consegui responder:

- *Ah, tá. Entendi!*

Milhões de pensamentos me inundaram naquele momento. Pensamentos sobre infância, em como Luyza com apenas 7 anos percebe o contexto em que vivemos. Pensamentos sobre leitura e escrita. O quanto aquela pergunta que até onde eu podia ler não tinha nada a ver com o que ela realmente queria dizer ou saber. E isso me faz refletir em como as crianças constroem as suas escrituras. Retomo às minhas perguntas iniciais, em como as crianças poderiam escrever sem que fosse por meio da cópia ou da memorização e começo a pensar no diálogo como um dos princípios fundamentais e constitutivos da prática docente, em especial da prática alfabetizadora. Descobri que as crianças têm sim muito o que dizer sobre a leitura e a escrita. Elas têm sim saberes sobre a leitura e a escrita. Como bem nos ensinou Paulo Freire “A leitura de mundo precede a leitura da palavra...” (FREIRE, 1989)

Percebo também que foram as crianças que me ensinaram sobre elas mesmas. Como eu poderia enxergar a alfabetização em uma perspectiva discursiva, construída no diálogo e na interação se não estivesse nesse diálogo e nessa interação?

No início do 1º ano as crianças não escreviam convencionalmente e também não liam. Algumas se arriscavam mais, mas outras se retraíram. Alicia é muito carinhosa e alegre, mas se alfabetizar foi um grande desafio para ela e a tornou uma criança insegura e fechada. Ana Paula costumava fazer brincadeiras em que as crianças precisavam tentar ler e escrever. Alicia se recusava a participar, seu rosto mudava de expressão e o medo e a insegurança tomavam conta dela a ponto de chorar. Eu me sentia confusa com as reações de Alicia e me entristecia por perceber o quanto a alfabetização estava sendo um processo angustiante para ela. Ana Paula conversou por vezes com ela, tentando fazer com que ela não tivesse medo. Mas, mesmo não estando em uma sala de aula tradicional Alicia se sentia

pressionada a acompanhar as outras crianças. E eu me perguntava em como lidar com isso.

As crianças sempre me pediam ajuda para escrever e eu não sabia ao certo como ajudar. Comecei a pensar em como deveria agir diante das dúvidas delas. Em alguns momentos elas não conseguiam identificar qual letra deveria ser usada, pediam que eu escrevesse para que elas copiassem mas a ideia delas copiarem algo me assustava e remetia aos métodos tradicionais, pensava então em soletrar mas também tinha minhas dúvidas quanto a esse recurso. Ana Paula me disse que não havia problema em soletrar ou escrever para as crianças, mas eu ainda não tinha total segurança do que estava fazendo.

Aos pouco fui compreendendo a função que eu tinha para as crianças nesse processo. Ajudá-las não significava mais que elas não eram capazes e nem que eu não deveria interferir no processo. Eu estava ali, fazendo parte daquele momento e contexto e as crianças percebiam e cobravam minha participação. Mas, eu ainda fiquei pensando se estava atuando certo e a teoria foi necessária para me dar segurança.

O que a professora “ensina” quando soletra para e com a criança alguma coisa que a criança pede? [...]

[...] Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói. (SMOLKA, 1999, p. 43)

Essa pergunta “O que a professora “ensina” quando soletra para e com a criança alguma coisa que ela pede?” respondeu a um questionamento que me habitava fazia muito tempo. E, a partir daí comecei a perceber que muitas coisas passaram a fazer sentido.

Fui me dando conta que as crianças foram ficando mais seguras em suas escritas. Elas eram provocadas a escreverem criativamente e neste processo precisavam pensar, fazer perguntas, contar histórias de forma compartilhada. Beatriz escreve e lê desde o 1º ano, ela realizava as atividades de forma rápida e sempre estava disposta a ajudar as outras crianças. Ela costumava me perguntar:

- *Tia, posso ajudar ela?*

Em outro momento eu pensaria que não. Cada um deveria fazer o seu e deixar que o outro fizesse o dele. Mas, um dos princípios constitutivos dessa prática é a solidariedade e a cooperação. E, por que outra criança não pode atuar na zona de desenvolvimento proximal, como nos diz Vygotsky (1989)? Nesse sentido,

Na perspectiva *teóricometodológica* aqui defendida, *ser ajudado pelo outro e ajudar o outro* é constitutivo do processo alfabetizador, porque constitutivo do processo de conhecer. Esse movimento possibilita “a construção de um conhecimento solidário [...] e enseja afetiva e efetivamente o desenvolvimento de cada pessoa como protagonista do processo educacional compartilhado” (Fleuri, 2010). A confiança em si e no outro vai cotidianamente sendo tecido no e com o grupo. Confiança imprescindível à aprendizagem. (PÉREZ; SAMPAIO, 2012, p. 404)

Dessa forma, as crianças aprendiam no processo de apropriação da linguagem escrita a se relacionar, a ajudar, a serem ajudadas, a falar, a ouvir, a pensar, a questionar. Aprendiam a dizer coisas pela escrita, dando funcionalidade e significado ao processo. E eu conseguia perceber isso durante as Rodas de Conversa, durante as atividades, dentro e fora da sala de aula.



IV MOMENTO

4.1 Considerações Finais

Escrever esse texto me faz pensar e perceber um movimento lindo de formação que venho vivendo ao longo da graduação e da minha atuação como bolsista PIBID. Muitos são os medos e as dúvidas que ainda me habitam em torno do futuro e do magistério. Mas, a experiência do PIBID me trouxe um outro olhar sobre essas questões.

Me formar professora dentro do projeto me possibilitou refletir e questionar as práticas docentes hegemônicas. Me possibilitou desconstruir conceitos e, sobretudo, aprender com o outro, em especial com as crianças. Esse sem dúvidas foi um momento importante para mim, perceber nas crianças a potência do outro na minha formação. Me formar na escola, no cotidiano da sala de aula me faz perceber a importância desse *espaçotempo* na minha formação, pois ali eu vi e vivi conflitos e aprendizagens que me ajudam a tecer e destecer ideias e saberes.

Viver momentos de leitura e escrita na educação infantil me fizeram questionar as práticas de alfabetização que eu conhecia, e me motivaram e seguir com a turma para o ensino fundamental. Acompanhar o dia a dia da alfabetização me causou cada vez mais curiosidade e encantamento pelo momento que aquelas crianças estavam vivendo. Ana Paula me acolheu e ajudou a compreender o que estávamos vivendo, eu, ela e as crianças. E em meio a momentos de alegria, brincadeiras, angústias, choros e risos fui me tornando professora delas, daquelas crianças. E, elas, sempre me reconheceram assim mas eu não.

Descobri no movimento de me formar professora o movimento da pesquisa. Eu estava me formando pesquisando a alfabetização e a minha própria formação. Isso foi mágico! E nesse processo tive a certeza de que estar ali, em meio a todos os conflitos da sala de aula de uma turma de alfabetização era onde eu queria estar construindo e compartilhando aprendizagens. Descobri ser a formação docente um

constante processo de aprendizagem e a sala de aula um lugar de formação tão meu quanto das crianças e de todas as pessoas que comigo o compartilhavam.

Ingressar no curso normal - formação de professores em nível médio - foi um momento importante e marcante do meu processo de formação docente, no entanto, hoje, acredito ter sido antes que esse processo se iniciou. E, concluir a graduação não significa que essa formação esteja concluída porque como bem diz Fabiana Martins (2016) *tornar-se professor é um processo de toda uma vida*. E acreditar nisso me motiva a continuar aprendendo.

No processo de escrever esse texto monográfico me pego resgatando memórias através da minha própria escrita, das fotos e vídeos que me auxiliaram na construção dessa narrativa, e, consigo enxergar alguns momentos de outra forma, consigo lembrar sobre pensamentos e dúvidas e me percebo aprendendo com esses momentos novamente. Me permitir aprender de novo com essas experiências é compreender o quão importantes elas são e que mais do que “aprender” a ser professora, venho aprendendo a aprender comigo mesma e com todos os outros.

A experiência do PIBID me possibilitou mais do que viver a circularidade *prácticateoriaprática*, ela me possibilitou perceber e aprender com o que eu estava vivendo, tornando o meu olhar mais atento aos detalhes que permeiam a prática vivida. E, desta forma finalizo temporariamente esse texto com a certeza de que continuarei me formando com essas experiências e com experiências que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: Sociologia da infância no Brasil / Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco (orgs.). - Campinas, SP: Autores Associados, 2011 - (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102)

ALVES, N. G.. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: Regina Leite Garcia. (Org.). Diálogos cotidianos. 1 ed. Petrópolis e Rio de Janeiro: DPet Alii e Faperj, 2010, v. 1, p. 67-82.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Nota sobre experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr N°19, 2002.

_____. Desejo de realidade - Experiência e alteridade na investigação narrativa. In: Filosofia, aprendizagem e experiência / organizadores Siomara Borba, Walter Kohan. - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação CAPES. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em: 10 de Setembro de 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

COLASSANTI, Marina. A moça tecelã. Disponível em: <<http://cocminas.com.br/arquivos/file/A%20MoCa%20TecalA%20pdf.pdf>> Acesso em 09 de Julho de 2017.

CLADININ, D. Jean. CONNELLY, E. Michael. Dos textos de campo aos textos de pesquisa: compondo o sentido da experiência. In: Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 163-184.

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? / Maria Teresa Esteban. - [2.ed.]. - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii, 2013. 200p.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. - São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire - 53 ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: Professora-pesquisadora - uma práxis em construção / Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur (orgs.) - Rio de Janeiro DP&A, 2002.

ISERJ FAETEC. Disponível em: <<http://www.iserj.edu.br/>> Acesso em: 10 de Setembro de 2017.

LEAL, Bernardina. "Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros". In: Lugares da infância: filosofia / Walter O. Kohan (org.) - Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARTINS. Fabiana Fernandes Ribeiro. Tornar-se professor: uma vida. In: La enseñanza de la filosofía con niños y adolescentes. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. p. 97-119.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. / Beatriz Fabiana Olarieta. - 1 ed - Rio de Janeiro: NEFI, 2016 - (Coleção: Teses e Dissertações; 1)

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversas sobre aprenderensinar a ler e a escrever: (nos) alfabetizando com as crianças e sem cartilhas...In: Temas de pedagogia : diálogos entre didática e currículo / José Carlos Libâneo, Nilda Alves (organizadores). - São Paulo : Cortez, 2012.

REDE DE FORMAÇÃO DOCENTE - NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS (Rede Formad). Disponível em: <<https://sites.google.com/site/redeformad/unifei>> Acesso em: 12 de Novembro de 2017.

RIBEIRO, Tiago. SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro,

experiências...Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./abr. 2016.

SAMPAIO, Carmen Diolinda da Silva Sanches. Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali ... / Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio. - Campinas, SP: [S.N.], 2003. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

_____. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In: Docência, pesquisa e aprendizagem : (auto)biografias como espaços de formação/investigação / Dislane Zerbinatti Moraes, Rosario Silvana Genta Lugli (orgs.) São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010. 208 p. (Série Artes de viver, conhecer e formar)

_____; RIBEIRO, Tiago; HELAL, Igor. Movimentos e Itinerâncias alfabetizadoras: reflexões sobre a apropriação de linguagem escrita. Revista Contemporânea de Educação Nº 11 - janeiro/julho de 2011.

_____; _____. A participação de crianças na *aprendizagem* sino da leitura e da escrita: experiências, alteridade e diferença(s) e dialogicidade como constitutivos desse processo. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 17: nov/2011-abr/2012, p. 106-121.

_____; _____. MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Formação docente instituinte: o fórum de alfabetização, leitura e escrita. RevistAleph - ISSN 1807-6211 Dezembro 2014 ANO XI - Número 22

_____; _____. VENÂNCIO, Ana Paula. Alfabetização, currículo e formação com as crianças: reflexões a partir do cotidiano da escola. In: Teias v. 18 • n. 50 • 2017(jul./set.): Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo / Ana Luiza Bustamante Smolka - 8. ed. - São Paulo : Cortez ; Campinas, SP : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999 (Coleção passando a limpo).

VENÂNCIO, Ana Paula. Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.