

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

JOSÉ MÁRIO REGIS SILVA

**MEMÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CAMPINAS

2026

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
JOSÉ MÁRIO REGIS SILVA**

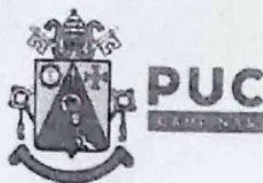
**MEMÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira

**CAMPINAS
2026**

S586m	Regis Silva, José Mário Memórias de leitura e escrita : Narrativas de formação de professoras da Educação Básica / José Mário Regis Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2026. 114 f. Orientador: Luciana Haddad Ferreira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026. Inclui bibliografia. 1. Educação - Educação Básica. 2. Formação de Professores. 3. Narrativas - Leitura e Escrita. I. Haddad Ferreira, Luciana. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.
-------	---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM EDUCAÇÃO

JOSÉ MÁRIO REGIS SILVA

**MEMÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA: NARRATIVAS
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 26 de junho de 2026.

DR(A) LUCIANA HADDAD FERREIRA
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
PUC-CAMPINAS

DR(A) RÚBIA CRISTINA CRUZ
UDESC

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, Francisco Carlos, popularmente conhecido como Chico Feijoadá, pelos dias e noites árduos de trabalho como operário em fábricas e por sua luta como sindicalista, para que pudesse dar condições de inculcar em mim a visão emancipadora e libertadora da educação.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, autor e consumidor da minha fé por me forjar em minha identidade e dirigir a minha vida.

À minha esposa, Luciana, por suportar minhas ausências e segurar as pontas, enquanto me desafiava a trilhar os caminhos do mestrado. Amo você!

Às minhas filhas, Cecília e Isadora, por serem o motivo pelo qual me levanto e buscar ser melhor a cada dia.

Aos meus pais Nilza e Francisco (Chico Feijoada) pelo esforço e por jamais negociarem e abrirem mão da minha educação como prioridade.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Luciana Haddad Ferreira, a Nana, por aceitar me escolher para guiar nessa jornada. Suas orientações, críticas, parceria e *provoc-ações* foram de suma importância para chegarmos a esse resultado, feito a muitas mãos e as suas foram essenciais nesse processo.

À PUC-Campinas, por acreditar em mim e me permitir mergulhar nessa pesquisa, em especial, ao Núcleo de Atenção Solidária (NAS), por conceder uma bolsa de estudos integral, apoiando a realização deste trabalho.

Às Prof^a. Dr^a. Rúbia Cristina Cruz e Prof^a. Dr^a. Elvira Cristina Martins Tassoni, pelas quais saúdo todo o campo acadêmico, por seus apontamentos e contribuições tão afetuosas e carregadas de amorosidade.

À Prof^a. M^a. Eliane Dutra de Souza por aceitar o desafio de ser minha leitora privilegiada e contribuir tão significativamente com a pesquisa, participando da banca de Qualificação e Defesa, como representante do nosso grupo de pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Andreza Barbosa por contribuir com minha formação, permitindo-me fazer estágio docente e me encantar com seu engajamento e luta por políticas educacionais justas, democráticas e emancipatórias.

Às Prof^a. Dr^a. Celi Espasandin Lopes, Prof^a. Dr^a. Eliane Fernandes Azzari, Prof^a. Dr^a. Juliana Doretto e ao Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino por contribuírem de forma tão contundente e compromissada com a produção do conhecimento e na formação de nós pesquisadores, pelos quais estendo toda a minha gratidão e cumprimentos ao corpo docente do PPGE da PUC-Campinas.

À Prof^a. M^a. Raquel Batista por me inserir nesse mundo de produção acadêmica, seu olhar e seu incentivo foram fundamentais.

Ao Prof. Me. Isaac Saglia por me apresentar o PPGE da PUC-Campinas e me fazer acreditar que era possível.

Aos amigos do PPGE da PUC-Campinas que, na convivência e no partilhar de histórias de vida, angústias e no percurso de tornar-se pesquisador(es), incentivaram-me, encorajaram-me e dividiram as lutas e conquistas desse movimento.

E, por fim, às professoras participantes desta pesquisa, sem as quais não chegaria aqui. Sou infinitamente grato por acreditarem nesse trabalho e por se permitirem participar dele.

*“Porque se chamava moço
Também se chamava estrada
Viagem de ventania
Nem lembra se olhou pra trás
Ao primeiro passo [...]*

*Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem [...]*”

*Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio Borges
(1972)*

RESUMO

Esta pesquisa, financiada em parte pelo Núcleo de Atenção Solidária (NAS), foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, na linha de Pesquisa de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e junto aos grupos de pesquisa GentES e HiNaS. O objetivo do trabalho foi identificar e discutir compreensões sobre as experiências de leitura e escrita, e de sua (re)memoração por meio da narrativa, para o desenvolvimento profissional de professoras de Educação Básica. Para compreender como as experiências (re)memoradas das professoras tangenciaram suas histórias de vida, de formação e de seu desenvolvimento profissional, a abordagem narrativa foi assumida, aliada à concepção de memória como dinâmico de (re)significar o passado em articulação com o presente, de forma a influir na ação dos sujeitos. Nesse sentido, as experiências coletivas, partilhadas socialmente, são acessadas por meio dessa abordagem (narrativa), pela qual é possível imergir criteriosamente e de forma profunda àquilo que é habitual no cotidiano docente. Desenvolvida a partir da criação de um grupo com inspiração colaborativa e por meio de *pesquisa-formação*, esta investigação fez uso de narrativas orais e escritas, produzidas em rodas de conversa, pelas quais estabeleceu-se uma comunidade narrativa, em que os anúncios, as denúncias, tensões e aproximações puderam ser ouvidas e potencializadas, por meio do estabelecimento de um espaço de escuta ativa para aquelas que muitas vezes não são ouvidas neste processo. Como lente para identificação e investigação dessas narrativas, o paradigma indiciário foi utilizado como método para emergir os sinais e indícios pelos quais as experiências docentes revelam práticas cotidianas e concepções sobre a leitura e a escrita. Aliados a este método, como forma de refletir, discutir e compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita, na formação das professoras, as contribuições de Freire, Vigotski e Bakhtin foram utilizadas para ampliar e aprofundar o que as narrativas revelaram. Por fim, as narrativas contribuíram para o debate sobre a leitura e a escrita como direitos de aprendizagem, devendo considerar as experiências vividas como disparadores de novos conhecimentos, bem como pontua a formação de professores sob uma perspectiva dialógica como mecanismo de empoderamento e resgate da intelectualidade docente.

Palavras-chave: Escrita; Formação de Professores; Leitura; Narrativas Docentes.

ABSTRACT

This research, partly funded by the Center of Solidarity Attention (NAS), was developed within the Postgraduate Program in Education at PUC-Campinas, in the research line of Teacher Education and Pedagogical Practices, and with the research groups GentES and HiNaS. The objective of the work was to identify and discuss understandings about reading and writing experiences, and their (re)membering through narrative, for the professional development of Basic Education teachers. To understand how the (re)membered experiences of the teachers touched upon their life stories, education, and professional development, the narrative approach was adopted, combined with the conception of memory as a dynamic of (re)signifying the past in articulation with the present, in order to influence the action of the subjects. In this sense, collective experiences, shared socially, are accessed through this (narrative) approach, through which it is possible to immerse oneself carefully and deeply in what is habitual in the daily life of teachers. Developed from the creation of a collaboratively inspired group and through *researched education*, this investigation made use of oral and written narratives, generated in discussion circles, through which a narrative community was established. In this community, announcements, denunciations, tensions, and rapprochements could be heard and amplified through the establishment of a space for active listening for those who are often not heard in this process. As a lens for identifying and investigating these narratives, the evidentiary paradigm was used as a method to uncover the signs and clues through which teaching experiences reveal daily practices and conceptions about reading and writing. Alongside this method, as a way to reflect on, discuss, and understand the development of reading and writing in teacher education, the contributions of Freire, Vigotski, and Bakhtin were used to broaden and deepen what the narratives revealed. Finally, the narratives contributed to the debate on reading and writing as learning rights, considering lived experiences as triggers for new knowledge, as well as highlighting teacher education from a dialogical perspective as a mechanism for empowerment and recovery of teaching intellect.

Keywords: Writing; Teacher Education; Reading; Teacher Narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLAS	DESCRIÇÃO
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFPEPF	Centro de Formação dos Profissionais em Educação Paulo Freire
CIER	Centro Integrado de educação e Reabilitação Romildo Pardini
DPFC	Departamento de Pedagogia e Formação Continuada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GentES	Escola, Formação e Políticas
HiNaS	Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades
IA	Inteligência Artificial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
NAS	Núcleo de Atenção Solidária
OAPE	Observatório Ambiental Parque Escola
OSC	Organização da Sociedade Civil
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RMC	Região Metropolitana de Campinas
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SMECT	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
SSD	Situação Social de Desenvolvimento

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Eclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
ZDI	Zona de Desenvolvimento Imediato

SUMÁRIO

MEMORIAL - MEMÓRIAS NARRADAS DAS CAÇADAS DE SI, NO OUTRO E NO ENCONTRO COM A PESQUISA.....	13
1. Nas caçadas de si: as trilhas, armadilhas e as caçadas de um menino.....	13
2. Nas caçadas de si: entre sonhos e as caçadas de um jovem.....	20
3. Nas caçadas de si: novos ardis, armações e as caçadas de um professor.....	23
4. Nas caçadas de si: das belezas, dúvidas e sedução do(s) caminho(s)/percurso(s) à caça.....	30
INTRODUÇÃO.....	33
CAPÍTULO I - PERCURSOS METODOLÓGICOS DE MEMÓRIAS NARRADAS...	37
1.1. Descrição e caracterização dos participantes da pesquisa.....	39
1.2. Inventário de pesquisa.....	44
1.3. Paradigma indiciário - uma forma de compreender as subjetividades.....	52
CAPÍTULO II - ARCABOUÇO DE CAÇA: UM DEBATE TEÓRICO.....	55
CAPÍTULO III - CAÇADAS AO CAMPO: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	64
3.1. Construção metodológica.....	65
3.2. Análise das publicações.....	66
3.3. Escrita como prática reflexiva em formação.....	70
3.4. Narrativas compartilhadas e processos colaborativos.....	71
3.5. Literatura e linguagem como estratégia de alfabetização e formação.....	72
3.6. Memórias e narrativas como instrumentos de pesquisa em Educação.....	73
3.7. Considerações sobre a Revisão Sistemática de Literatura.....	74
CAPÍTULO IV - DA CAÇADA AO DELEITE: ANÁLISES DAS NARRATIVAS PRODUZIDAS.....	75
4.1. Acampamento de caça - Dos encontros à produção das narrativas.....	75
4.2. Memórias Narrativas de Leitura.....	79
4.3. Memórias Narrativas de Escrita.....	85
4.4. Narrativas Escritas sobre Memórias de Formação, Leitura e Escrita.....	93
CAPÍTULO V - DOS ENCONTROS DAS CAÇADAS: DIÁLOGOS DAS MEMÓRIAS NARRATIVAS DE LEITURA E ESCRITA EM RESPOSTA À QUESTÃO DE PESQUISA.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	108

MEMORIAL - MEMÓRIAS NARRADAS DAS CAÇADAS DE SI, NO OUTRO E NO ENCONTRO COM A PESQUISA

*“Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo, medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim”
— Sá; Magrão, 1981*

Este memorial nasce a partir da necessidade de construir e constituir minha trajetória à academia, postulando e tornando-me um professor-pesquisador.

Para tanto, quero convidar você que me lê, a começar de agora, a se embrenhar comigo em minhas próprias caçadas, com/no outro e que vão se constituindo em minha identidade docente e na pesquisa. Nessas caçadas, ao som de Sá e Magrão (1981), eternizadas na voz de Milton Nascimento, que vou em busca de “Eu, caçador de mim”. Daí surgem o título e subtítulos deste memorial, pela metáfora da caça, caçada, caçador.

O exercício de buscar à caixa das memórias os sentidos que me configuram, vai se estabelecendo numa teia de episódios que vão ganhando corporeidade concomitantemente à minha experiência docente e na carreira do magistério.

1. Nas caçadas de si: as trilhas, armadilhas e as caçadas de um menino

Quase toda a minha trajetória escolar se dá aqui no estado de São Paulo, mais precisamente no município de Capão Bonito (pequena cidade da região do Vale do Alto do Paranapanema, com cerca de 46 mil habitantes). Sim, não sou natural do estado de São Paulo (apesar de já viver aqui por 35 dos meus 44 anos vividos), meu processo de escolarização se dá, inicialmente, no estado da Bahia, onde nasci e vivi até meus nove anos de idade.

Minha mudança para o interior de São Paulo acontece pelo fato de meu pai receber uma proposta de trabalho em uma indústria de cimento na cidade de Ribeirão Grande (limítrofe a Capão Bonito).

Tudo era novo para nós, o clima, as pessoas, a cidade... Estávamos acostumados com o calor e a brisa do mar de Ilhéus, cidade onde morávamos antes de nos mudarmos. O acolhimento e o calor humano, característico do povo baiano, foram trocados por um povo mais *sisudo*, *fechado*, ar de desconfiança e ao mesmo tempo de curiosidade... A cidade, nem se fala... Trocamos a agitação de uma cidade litorânea, turística, por uma pacata cidade de interior, de ruas de chão de terra, com muitos sítios e fazendas...

Mas, toda essa mudança não foi empecilho para nossa adaptação à nova realidade, pelo contrário, logo nos vimos incorporados às condições climáticas, das pessoas e ao novo cenário de um interior paulista.

Diferentemente do que muitos imaginam ou sugerem, nossa migração não ocorreu por questões de que vivíamos em condições *quase que miseráveis*, de extrema vulnerabilidade social, não! Penso que esse ideário social, habita o entendimento de muitas pessoas, numa versão bastante caricata da migração nordestina para outras regiões do país, no caso de minha família, o sudeste.

Papai trabalhava no ano de 1990 em uma indústria de produção de chocolate em Ilhéus/BA, quando recebeu um convite de amigos que conhecera no trabalho e que haviam se mudado para São Paulo para trabalhar na empresa de cimento que *padecia* de mão-de-obra qualificada. Percebendo que a oferta de trabalho era boa, meu pai decide então mudar de emprego, cidade e estado.

Não tenho lembranças do dia que meu pai partiu, porém, tenho conhecimento de que foi em outubro de 1990 e, que mais precisamente, sua chegada à nova cidade se deu em 12 de outubro daquele ano. Foram quase seis meses de distanciamento da nossa família, até que meu pai se organizasse no novo emprego e encontrasse uma casa para morarmos.

Nos reencontramos em 01/04/1991, um fato que marcou nosso reencontro, foi meu irmão, David, reconhecendo meu pai, na Rodoviária do Tietê em São Paulo, capital, gritando ao vê-lo entre as grades do desembarque: "Papá". A emoção do reencontro ganha novos significados, pois quando meu pai deixou Ilhéus, meu irmão tinha quase um ano e meio de idade.

Bem, no início afirmei que minha escolarização se deu nesta nova cidade, numa mesma unidade escolar... O processo para minha matrícula na segunda série do Ciclo Básico não foi fácil, minha mãe bateu à porta de diversas escolas da cidade e todas afirmavam não ter vagas.

Nesse sentido, sentimos um pouco na pele o que era ser nordestino naquele contexto. Os olhares e pensamentos preconceituosos de que poderíamos ser aqueles advindos de contextos de muita vulnerabilidade socioeconômica, uma visão generalizada de que nordestino é tudo igual: miserável, de condições sub-humanas ou em busca de sobrevivência...

Ainda que meu contexto econômico e social não dialogasse com essa mentalidade, é meu dever situar a você, leitor(a), que isso é preconceito, as pessoas não têm o direito de classificar as pessoas a partir de suas origens, isso é xenofobia!

Levou um tempo para que minha mãe conseguisse uma vaga numa escola para mim, isso só foi possível em virtude dela apresentar meu boletim e histórico de boas notas, o que *comoveu* e levou uma diretora de escola a ter o seguinte olhar: “É um desperdício uma criança com excelentes notas ficar fora da escola! Vamos dar a vaga para ele, mas no próximo mês será inaugurada uma nova escola e ele será transferido para lá!”...

Oh, você pode até pensar que diretora boazinha, que profissional sensível para as demandas da Educação... Não! Ela não foi!

Eu fui aceito, porque era um direito meu ter acesso à escola, direito este conquistado nos processos de democratização do acesso à escola pública e de qualidade! O ato da diretora só nos mostra o quanto as relações de poder, na escola, podem alimentar e manter uma visão opressora e de segregação... Aqui me vem à memória Freire (1979):

Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles podem captar a necessidade da libertação? Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade. (Freire, 1979, p. 31)

O outro mês chegou, a nova escola inaugurou e eu nunca fui transferido! Descrevo este contexto, pois à época, as políticas de educação e as legislações que garantem direito de acesso à escola pública, ainda eram recentes e estavam em fase de aplicação. O Estatuto da Criança e do Adolescente tinha meses de criação, a nova Constituição Federal, de 1988, tinha pouco mais de dois anos, então, práticas anteriores e de *vetação* de direitos ainda eram comuns, *inda* mais para os considerados *retirantes nordestinos*.

Isso não impediu que o menino José Mário, de excelentes notas, fosse matriculado na Turma do CB2C, ou seja, na turma de Ciclo Básico da 2ª série, turma C. Nessa período, a educação primária pública paulista pautava-se na proposta do Ciclo Básico, no qual as turmas de 1ª e 2ª série eram organizadas para que os índices de retenção e abandono escolar fossem drasticamente diminuídos, a partir da percepção de que a retenção deveria ocorrer somente ao final da segunda série, esse movimento sofreu resistências, no entanto, ficou marcado pelo indicativo de classes *homogeneizadas*, sendo comum as turmas receberem o rótulo de *fracas, médias e fortes*...

Ter notas boas não dizia muito sobre este menino, visto que, como nordestino, as notas não me eram os mais confiáveis referenciais perante os olhos e ideais sudestinos de quem nos recebia!

A escola para mim era um encanto, assim como minha professora da 2ª série, Regina, era um doce de professora. Compromissada, afetiva, preocupada com seus alunos, minhas lembranças são as melhores nessa nova fase de adaptação.

Na 3ª série, pouquíssimas lembranças, acho que fiz questão de não as lembrar, visto que não tenho as melhores impressões da professora. Lembro-me do nome dela, mas o que me marca é sua rigidez e, como muitas vezes ela nos tolhia a criatividade e como ela impunha seus pensamentos de maneira pouco afetiva, numa perspectiva bem tradicional do ensino. Hoje, mais do que nunca, faz sentido o objetivo do tablado alto de madeira onde ficava a mesa daquela professora. Isso mesmo, as salas de aula da escola onde estudei possuíam um tablado à frente de onde ficavam nossas carteiras, uma espécie de altar à *autoridade* daquela que detinha todo conhecimento, em detrimento àquelas tábuas rasas que se organizavam enfileiramente, um após o outro, aguardando que *vossa majestade*, a professora, despejasse todo o seu conhecimento sobre seus *reles* alunos.

No ano seguinte, a 4ª série, ali eu já não era mais o *nordestino possivelmente mediano e fraco*, agora já fazia parte da turma A. É nessa fase que me deparo com a professora que considero uma das que mais marcou a minha trajetória de escolarização, a professora Kátia.

Até hoje, não me esqueço da vez que ela trabalhou conceitos de História e Geografia — de lugar, comércio, cidade — e nos provocou com a tarefa de distribuir a região central da cidade para que, em grupos, pudéssemos estudar e confeccionar uma maquete do comércio local.

Isso nos mobilizou muito!

A cidade era pequena e o comércio principal, basicamente, girava em torno de uma rua principal, marcada pela praça central e a Igreja Matriz. A professora nos orientou a formar grupos e dividiu o comércio local em agrupamentos de lojas, que foram distribuídas entre os agrupamentos feitos, meu grupo era formado pelo Guto, Lambert, Odair, Rafael e eu.

No contraturno, fomos a campo, por conta própria (a realidade daquele tempo não impunha perigos para crianças andarem pelas ruas da cidade sem a presença de um adulto), coletamos desenhos do trecho do comércio que havíamos pego, discutimos nossas estratégias e decidimos construir nossa maquete com materiais não estruturados (nessa época, nem se cogitava essa nomenclatura), ou seja, coletamos materiais que seriam descartados no próprio comércio, como caixas, papéis, utilizamos de materiais artesanais para isso como confecção de cola de maizena (essa, herança do trabalho de meu avô paterno, José, que trabalhava fabricando caixas de papelão, a partir de outras caixas descartadas, recicladas e reutilizadas).

Lembro-me que nenhum material teve custo para nós, fomos pedindo esses materiais nos comércios, nas gráficas, em todos os lugares e aproveitamos a oportunidade para divulgar todo o movimento que a professora estava provocando. No final, como toda uma turma de 4ª série passava os dias passeando e visitando os comércios para coletar detalhes das lojas para compor a maquete, foi despertando a curiosidade das pessoas para o que estava sendo realizado.

Após concluído, foi tão significativo e tão potente que nosso trabalho foi convidado a ser exposto no maior e único supermercado da cidade (à época).

No dia de abertura da exposição, nos sentíamos quase como *celebridades*, fomos com nossa professora dar início à exposição, ovacionados pelo público presente e de lambuja, ganhamos pirulito do gerente do supermercado.

Como disse, a professora Kátia talvez não se desse conta ou talvez desse (nunca tive a oportunidade de conversar com ela já como adulto e professor e saber se ela tinha essas convicções claras em sua prática) de que ela impulsionava esse menino José Mário a querer mais, a conhecer mais, a investigar, a construir seu próprio conhecimento.

É nesse exercício, de volta às lembranças, que percebo o José Mário da 4ª série, sendo acolhido e inspirado pelas práticas da professora Kátia, de modo que, anos depois, ao se encontrar com o José Mário, professor, com seu aluno Isaque, não na 4ª série, mas no 4º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino em Campinas/SP, é a vez de Isaque pedir apoio e ajuda, quando diz: “Professor José Mário, eu quero aprender a ler e a escrever como os meus amigos, você me ensina?”. E eu, prontamente: “Claro, você pode contar comigo sempre e pode ter certeza que eu farei de tudo para que isso aconteça!” (Pausa para lágrimas, não me contive!).

E Isaque?

Conseguiu! Ele venceu! Aprendeu a ler e escrever!

Foi um processo fácil e rápido?

Não!

Já havia se passado quatro anos de escolarização de Isaque nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que muito pouco havia acontecido dentro do tempo *esperado*. Esse contrato estabelecido entre ele e eu exigiu de nós dois um esforço ainda maior!

Isaque era um menino que carregava consigo uma marca, um rótulo de “indisciplinado”, “respondão”, “agressivo”, foram dois anos de trabalho, desde o 3º ano, para que ele percebesse que pelo diálogo e pelo respeito, conseguimos ir adiante em nossas vidas... Isaque não era *arredio* porque queria, era a forma que encontrava de pedir ajuda e dizer: “Estou aqui, olhem para mim!”.

Aos poucos fui percebendo a *trans-formação* de Isaque num menino doce, alegre, participativo, engajado... Toda essa mudança reverberou, inclusive, na participação de sua mãe em sua vida escolar, afinal, agora, não era mais chamada

para que alguém da equipe gestora, ou a professora, fizesse de seus ouvidos *um muro das lamentações*.

Como disse, o processo não foi fácil, tínhamos pouco tempo e tudo aquilo que havia sido feito até ali, não havia *surtido efeito*. Precisamos dar as mãos e unir forças para além daquilo que poderia ser feito, do que era justo, no sentido de que diante daquilo que considerávamos natural e comum no processo de desenvolvimento das aprendizagens, tivemos de nos apoiar em nossa humanidade, em nossos afetos, como meio de superar essas dificuldades e encontrar possibilidades outras de aprendizagem, em suma, éramos só nós dois ali.

O Menino José Mário, agora professor, conseguiu mobilizar Isaque a ter curiosidade, a investigar, querer mais! Hoje me dou conta que as inquietações provocadas pela professora Kátia, no presente encontraram resposta, quando a criança sedenta de saber e que fora saciada, se encontra com a(s) criança(s) sedenta(s) de saber e que não perceberam, ainda, suas potencialidades e possibilidades de serem protagonistas de seus processos! E como me vejo? Aquele que promoveu o encontro entre a fonte e a sede, entre a sede e a fonte, marcada por diferentes trajetos, mas por narrativas de vida que se conectam e se justificam!

Voltando no tempo, encontrando-me novamente com o José Mário da 4ª série, é que me vejo numa atitude de estudo e apoio ao meu amigo Rafael a estudar. Estudávamos no período da manhã e, à tarde, ia à casa de Rafael para que pudéssemos estudar Português e Matemática, pois ele tinha muitas dificuldades. Lá, sua mãe, que era professora, preparava um quarto com lousa e giz e, ali, eu explicava a Rafael o conteúdo, depois, tirávamos um tempo para brincar e nos divertir, em seguida, eu retornava à minha casa, satisfeito por ter ajudado meu amigo.

Nesta hora, parece-me válido destacar o quão pode ser valiosa uma amizade em nossas trajetórias. Ser amigo não apenas por desfrutar dos momentos mais gostosos e felizes da vida, mas de relações que vão se estabelecendo e ganhando profundidade no *andar junto*, no *dar as mãos*, em que podemos fortalecer nossa humanidade, fazendo dessas amizades modos de vida, estratégias de existência e resistência frente às agruras e desafios em nossos cotidianos.

Essa amizade havia nascido ali, na 4ª série, não me lembro ao certo o que nos aproximou, mas posso dizer que esse encontro com Rafael foi despertando em mim o prazer pelo ensino, pois ali desfrutando da presença do meu amigo,

partilhando de respeito, companheirismo e cumplicidade, o encontro com o humano, satisfazia-me, fazia-me perceber que isso era recompensador!

Vou me abster aqui de não sublinhar ou dar ênfase nesse movimento, a contar do meu amigo de escola Rafael, para não sucumbir ao engodo do discurso clichê do “desde criança sonho em ser professor”, ainda que resgatar a lembrança ora citada me pareça fazê-lo.

2. Nas caçadas de si: entre sonhos e as caçadas de um jovem

É na escola E. E. Dr. Raul Venturelli, este é o nome da escola onde estudei em Capão Bonito, que vou avançando nos estudos e tendo contato com as modalidades de ensino que a unidade escolar ofertava, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio na Modalidade Normal.

Quanto mais avançava em minha escolarização, mais contato ia tendo e mais informações adquirindo do curso de Magistério que a escola oferecia.

É nesse período, também, que vou refletindo sobre meus conhecimentos e vou percebendo minhas primeiras inquietações quanto ao processo de desenvolvimento da leitura e escrita, seja pela falta de professoras na escola, seja pelas restritas oportunidades ou situações em que essas temáticas tivessem relevância ou significado em minha escolarização/formação.

Em 1997 terminei a 8ª série e tinha a convicção que em 1998 iniciaria o Curso de Magistério, mas naquele ano houve mudanças na organização do Ensino Médio e Normal, em que nos dois primeiros anos de Ensino Médio teríamos uma matriz curricular comum e no terceiro optaríamos por concluir a etapa ou continuar com mais dois anos da Modalidade Normal. Assim o fiz, nessa época já namorava Luciana, minha esposa. Ela embarcou junto comigo nesse percurso, mas poucos meses depois, teve de deixar Capão Bonito e se mudar para Votorantim.

No ano seguinte, em 2001, resolvo ir atrás dela (Luciana) e vou morar em Votorantim, meus pais permitiram, desde que eu não abandonasse os estudos, era um combinado inegociável.

Mudei-me para Votorantim e, logo, consegui um emprego na mesma empresa em que minha namorada trabalhava, como vendedor externo de consórcio, por conta de um desencontro de informações, pois fiz o processo de seleção que a empresa

propunha e não passei, mas chegou a informação de que eu deveria me apresentar à ela (empresa)... Nesse ínterim, continuei trabalhando como vendedor de consórcio, porém, as previsões e a experiência do gerente não estavam erradas quando percebeu que eu não levava jeito para vendas. Não apenas pela timidez, pois este trabalho me mobilizou a me desafiar e desconstruir a timidez, mas eu não tinha *tingo* para vendas.

Foram meses sem executar uma venda sequer, a ponto de eu me tornar um dos mais experientes da minha equipe e com o conhecimento do trabalho na ponta da língua. Não foram poucas as vezes em que fui colocado a ensinar novos vendedores a vender ou conhecer as tabelas e produtos que oferecíamos e, sabe o que acontecia? Eles vendiam e eu não! Eu ensinava bem os colegas, mas não conseguia vender! Ali ficava claro para mim, cada vez mais que a docência era algo que ardia em mim! Eu me deparava com prédios de escolas e ficava ali, babando e admirando, querendo lá estar!

Como não deu certo o emprego, terminei voltando para Capão Bonito e, em 2002, na penúltima turma de Ensino Médio, Modalidade Normal, pois logo em seguida o curso foi extinto, me formei.

Minha primeira experiência como professor se deu numa sexta-feira de carnaval, quando pela manhã, o telefone da minha casa (à época, casa dos meus pais) tocou, me chamando para substituir uma professora numa escola de Educação Infantil pequena, com duas salas de aula, num bairro próximo à região central da cidade.

Aceitei prontamente e logo fui organizar meu planejamento para aquela tarde quente de fevereiro de 2003. Nessa momento, estava como professor temporário, via processo seletivo na prefeitura da cidade, para compor a lista de professores substitutos.

Ao chegar à escola, me deparei com olhares *suspeitos* dos pais que, sem muita cerimônia, sabatinaram-me com uma *enxurrada* de perguntas: “Você já deu aulas antes? Você tem experiência com crianças? Você fez um planejamento? O que você vai fazer com as crianças a tarde toda? Quando você se formou?”... Foram tantas perguntas que quase não consigo iniciar a aula, sendo necessária a ação das funcionárias da escola para dispersar os pais da porta da sala. Mas, eles não se deram por vencidos, ficaram no gradil, em volta da escola observando e, mais uma vez, só saíram com a intervenção das funcionárias.

Aqui abro *aspas* a você, leitor(a), uma vez que esses pais materializaram o pensamento que habitava o imaginário popular da época, no início dos anos 2000, e mais precisamente, em torno de 2002, começava a surgir os primeiros escândalos de pedofilia, acredito que foi quando este termo entra voga, não recorro dele ser usado com tanta ênfase... Afinal, poderia ser eu um abusador em potencial?

Discursos estereotipados de que homens não podem atuar como docentes de crianças apenas por serem do sexo masculino precisam ser denunciados, problematizados, debatidos e desconstruídos. (Aguilar, 2020, p. 4)

Mas, não era só isso, todo esse olhar se manifesta em virtude de um **machismo estrutural** que marca a sociedade e atribui o cuidar, o zelar, a afetividade e a ação com crianças a uma característica feminina, quase que em um consenso de algo biológico e maternal, portanto, tudo o que foge a essa lógica, desse lugar em que a mulher é colocada, atribui-se e perpetua-se a ideia de que homens não podem e nem devem estar nesse espaço, gerando desconfiança sobre sua masculinidade, intenções, capacidade e preparo.

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social. (Louro, 1997, pp. 20-21)

Concluí minha tarde, cumprindo tudo o que havia planejado e me lembrando das orientações das minhas professoras do Magistério, quando falavam como deveria ser nosso comportamento quando estivéssemos lecionando ou em regência de turmas que não fôssemos os docentes titulares.

Essas não foram as primeiras e nem as últimas vezes em que a minha condição como professor foi colocada em xeque ou sob olhares de suspeita ao longo de minha trajetória, ela apenas marcou um começo.

Fiquei alguns meses nessa condição de professor substituto, tive uma pequena e breve oportunidade de ser o professor titular de turma, quando em março de 2003, um mês após esse começo, fui atribuído, pelo processo seletivo, a uma turma em que a professora havia sofrido um acidente de trabalho, caído e torcido o

pé, o que a afastou, a princípio, por quinze dias e que depois se tornou um mês, era uma turma mista de Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos de idade.

Estava tão feliz, era minha oportunidade de ser professor de uma turma, foi um mês de muito trabalho, muitas alegrias, desafios e, também a frustração de logo o contrato acabar e ele acabou!...

Como disse, fiquei alguns meses ainda como professor substituto até que no mês de outubro, recebo uma ligação de uma instituição que me propôs fazer uma entrevista de emprego para o trabalho como monitor¹, aceitei prontamente, afinal, estava sem trabalhar e as aulas que substituíam eram cada dia mais escassas, um mês frutífero era quando tinha uma substituição por semana e olhe lá!

Foi, então, que no dia 13 de outubro de 2003, segunda-feira, iniciei nessa creche como o primeiro homem a atuar na instituição, sem ser o caseiro ou o vigia.

Além do trabalho com as crianças, revezávamo-nos também na limpeza, pois a instituição passava por dificuldades financeiras e tinha o seu corpo de funcionários reduzido. Passei cerca de dois anos e meio trabalhando ali, saí de lá quando passei no concurso público para professor da rede estadual de ensino de São Paulo.

Passei no concurso e escolhi uma escola na cidade de Sumaré, onde jamais havia pisado e pouco sabia sobre sua localização, só sabia que seria longe de onde sempre morei.

Estava prestes a me casar, meu casamento era em março de 2006 e entrei em efetivo exercício em 13 de fevereiro do mesmo ano. Como estava *começando a vida*, como casado e numa nova carreira, agora efetivo, decidi com minha esposa, largar a pequena e pacata cidade para começarmos tudo na nova cidade, pertencente à Região Metropolitana de Campinas.

3. Nas caçadas de si: novos ardis, armações e as caçadas de um professor

Com a efetivação na Rede Estadual de Ensino, novos desafios me circularam, em síntese, desde que me formei, só havia atuado como professor da Educação

¹ Em alguns lugares essa nomenclatura pode variar como educador, auxiliar de desenvolvimento infantil, pajem, entre outros.

Infantil e na creche como monitor e agora tinha de dar aulas no Ensino Fundamental, numa 4ª série, foi a turma que sobrou, era o último classificado na unidade escolar.

la trabalhar com alegria e orgulho de me tornar professor...

Como disse, esse novo caminho não foi fácil, tinha o desafio de começar numa etapa, com a qual não tinha experiência anterior, numa turma com crianças de diversos níveis de aprendizagem.

Lembro-me da primeira reflexão que pude fazer de minha prática docente, quando no planejamento de carnaval, a coordenadora pedagógica da unidade escolar nos trouxe uma formação sobre a Psicogênese da Língua Escrita, em que pude perceber que o que achava que tinha aprendido, estava completamente equivocado.

Arrisco-me a dizer que este foi o primeiro movimento em que pude encontrar na formação continuada uma base para me constituir professor, frente aos desafios do início de carreira. Posso dizer que esse movimento formativo, firmado em nosso cotidiano e para as necessidades do grupo, em que pensar e refletir a sua própria prática foi muito importante no processo de (trans)formação da minha trajetória, pois esses modelos consolidam a experiência sobre o fazer docente, gerando um sentimento de pertença, coisa que eu não encontrava enquanto monitor, ainda que atuasse na educação, a formação continuada só ganha existência quando me insiro na carreira docente.

No ano seguinte, fiz parte do grupo de professores que a coordenadora pedagógica dizia querer formar, de professores alfabetizadores, me atribuindo uma primeira série.

Foi um período muito difícil, pois a *experiência* que tinha de alfabetização era aquela a que fui submetido, de um ensino marcado por sílabas e cartilhas e, quando ia pedir ajuda à coordenadora pedagógica, ela dizia: "Basta trabalhar com textos". Aquilo me desesperava, pois não sabia de onde partir, o que fazer e recorrer ao modo pelo qual fui alfabetizado, não era bem aceito na rede estadual de ensino, era quase que um crime, um pecado, apresentar às crianças uma sílaba ou um silabário.

Foi aí que mais uma vez a formação continuada, foi minha redentora. Quando me sentia perdido em sala de aula, reconheço que andei em círculos durante quase três meses daquele ano, surgiu o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores "Letra e Vida" que me auxiliou em me encontrar e me

(trans)/(per)formar como Professor Alfabetizador e foi um divisor de águas em minha trajetória profissional.

Essa formação continuada de 180 horas, durou cerca de um ano, em que me reuni com outros professores na diretoria de ensino, à noite, fora do horário de trabalho. Tinha como característica refletir sobre os saberes científicos produzidos sobre os processos de alfabetização, leitura, produção e revisão de textos; dialogando com propostas e práticas que articulavam esses estudos e conhecimentos, bem como levava as professoras a produzirem seus próprios conhecimentos e materiais, haja vista que defendia o planejamento pedagógico a partir da realidade que cada docente apresentava, pensando em intervenções que atendessem às suas necessidades e particularidades da(s) turma(s) que lecionava(m).

Durante esse período em que não sabia bem o que fazer, me senti muito sozinho, minhas colegas não compartilhavam muito suas práticas comigo e ainda era muito comum as turmas serem organizadas por níveis de aprendizagem e comportamento e minha turma era formada por crianças muito indisciplinadas (afinal, eu dava conta, era o que sempre diziam ao me atribuir turmas) e com uma aprendizagem *mais aquém* em relação às outras turmas.

Não bastasse toda essa problemática que já é comum a qualquer professora em início de carreira, eu tinha que lidar com os olhares desconfiados dos pais que não queriam um homem dando aulas a seus filhos pequenos. Era como se eu tivesse que em todo o tempo ter de me autossuperar e superar as expectativas dos pais e de todos à minha volta, pelo simples fato de ser homem.

Só pude perceber a origem que se construía todo esse *olhar desconfiado* ou de desaprovação anos mais tarde, quando tive contato com a pesquisa narrativa e, mais especificamente, sob a ótica biográfica, em 2020/2021, ao olhar para minha história de vida e formação em estudo e reflexão frente aos conhecimentos historicamente constituídos, que pude dar nome e perceber o quanto o machismo transpassou minha trajetória e marcou minha prática.

Só fui entender, compreender e perceber o quanto essa questão marcou minha carreira e me posicionar a enfrentar e combater este estereótipo e o machismo estrutural que venho apontando aqui e marcar meu valor como profissional da educação, como um professor capaz aos olhos dos outros, ao longo dos anos, com a aquisição de experiência e pelo fato de sempre me manter por muito tempo nas

unidades escolares em que lecionei. Aliado a isso, os saberes e conhecimentos docentes (trans)/(per)formados, ao longo do tempo, foram fatores importantes para que pudesse me distanciar desses olhares vigilantes e prontos a apontar os dedos ao sinal de qualquer deslize. Aporto-me nas falas de Freire (2019):

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência" — docência-discência — e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (Freire, 1996, p. 28)

Com o passar do tempo fui me sentindo mais seguro e cômico de meu trabalho como professor, fui aprendendo com meus pares e permitindo com que, pouco a pouco, o conhecimento adquirido fosse ganhando sentidos e fortalecesse minha prática.

Ah, esqueci de dizer, em 2006, já instalado em Sumaré, abriu um edital de concurso público no Município de Hortolândia e, em dezembro de 2008, tomei posse como Professor de Educação Básica I, acumulando com o cargo na rede estadual.

Nesse movimento formativo entre pares, um amigo conquistado na escola, Édison, foi importante nesse processo. Édison era mestrando em Educação pela UNICAMP, e em nossas conversas e trocas docentes, vi-me instigado e inspirado pela curiosidade de acessar os espaços acadêmicos.

Foi na relação *afetivoformativa* com ele, outro professor homem, que pude ir paulatinamente me desconstruindo sobre imposições de um machismo estrutural, entranhado em minha trajetória que pude ir resistindo e trazendo para minha prática cotidiana novas formas de ser professor.

Nessa fase não tinha conhecimento, mas já fazia todo o sentido o que diz Clandinin e Connelly (2011):

Nessa perspectiva, experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]. (Clandinin; Connelly, 2011, p. 27)

Em 2020, aceitei um novo desafio... após passar em 7º lugar em um novo concurso na cidade de Hortolândia, exonerei a rede estadual de ensino, após quase

quinze anos de magistério. Nessa nova jornada, não pude evitar de (re)memorar os obstáculos transpostos, as experiências vividas e com elas, a oportunidade de recomeçar uma nova história, agora com mais *bagagem*, com novos sentidos e conhecimentos...

Acessei à nova carreira, como Professor de Educação Básica na especialidade de Educação Infantil. Quase quinze anos me separavam de minha última experiência nessa etapa, mas resolvi encará-la com a mesma jovialidade e disposição como a que começara, com muitos medos, inseguranças e incertezas, mesmo assim, encarando-a, agora com uma turma de Minigrupo (crianças de 2 anos de idade).

Nesse mesmo ano, havia feito o processo seletivo interno para coordenador pedagógico, mas não fui chamado para a função. No ano seguinte, fiz o processo novamente e, dessa vez, acessei-a.

Ainda, em busca de aperfeiçoar a minha formação, inscrevi-me para o curso de pós-graduação lato sensu da UFSCar em parceria com a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Hortolândia, em que tivemos num módulo, uma disciplina chamada "Biografização e Formação", inspirada nas pesquisas de uma autora, Delory-Momberger, mal sabia eu que essa especialização e, em especial, esse processo de biografização mudariam minhas estruturas e meu modo de enxergar a formação continuada:

[...] ao desafio de construir uma ação-reflexão sobre a minha própria história, marcada por contextos sociais e históricos que eclodem/emergem no ambiente escolar, o que permitiu encontrar histórias de vida que se identificam e vão de encontro a desafios e barreiras, os quais enfrentei para me constituir como profissional da educação, fomentando, assim, a construção de uma teia de saberes e relatos que se entrelaçaram [...]. (Silva, 2021, p. 1045)

Esse encontro da formação, a partir de minha história de vida e trabalho me fez perceber que as narrativas têm muito a revelar e contribuir sobre o processo formativo do professor e, este modo de produção de conhecimento, de fazer pesquisa, me impulsionou a investigar mais sobre a formação docente e a escrita narrativa.

Todo esse encontro só foi possível, porque tive um (re)encontro com Raquel Batista, uma professora da rede municipal de ensino de Hortolândia, com quem trabalhei há anos atrás, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na EMEF Jardim

Boa Esperança, hoje, EMEF Jardim Boa Esperança José Roque de Moura, que foi minha orientadora de TCC na pós-graduação da UFSCar e que me estimulou a conhecer o mundo acadêmico, propondo-me a submeter trabalho em eventos e apresentando Paulo Freire e suas cartas pedagógicas como dispositivo formativo.

Por intermédio de Raquel, tive acesso ao curso de extensão "Cartas Pedagógicas como instrumentos metodológicos de ensino, pesquisa, extensão e gestão". A cada encontro era um deleite e encantamento pela boniteza das narrativas, traduzidas pelas cartas pedagógicas produzidas e narradas a cada reunião.

Todo esse encantamento foi se traduzindo em um novo modo de esperar a formação e veio quando havia me tornado coordenador pedagógico e que tinha a responsabilidade de mediar os processos formativos do grupo docente na nova escola, EMEF Tarsila do Amaral, não relutei em transformar essas narrativas epistolares em movimentos formativos na/da escola, nos assuntos a que éramos atravessados e nas inquietações que o chão de escola provoca.

Aliado a esse encantamento, vinham as inquietações, dificuldades e questionamentos sobre os processos de leitura e escrita, tanto no ambiente escolar, quanto em minha trajetória de escolarização que foram ganhando força conforme fui me constituindo enquanto formador.

Essas inquietações às quais me refiro, são atravessadas pelos questionamentos que os professores vão trazendo quanto ao trabalho com leitura e produção de textos, das observações das práticas docentes na escola, coincidente com minhas memórias.

Não me recordo de meus pais lendo para mim, tenho a lembrança deles adquirindo livros e coletâneas para que estudássemos em casa, assim como não trago à memória episódios em que os visse lendo, a não ser jornais em Capão Bonito.

Aliás, o jornal era um material de leitura muito acessível na cidade toda, sua tiragem era semanal, e haviam apenas dois jornais naquele município, pelos quais as notícias da cidade circulavam.

Voltando aos meus pais... Não tenho lembranças de ver neles um comportamento leitor, mas lembro de minhas peraltices de criança, em que fuçava as coisas deles e encontrava livros de piadas, de faroeste, estes achava bem interessantes, tinham um formato como que de bolso e algumas ilustrações, e

crônicas para adultos, hoje sei que eram para esse público pelos títulos, que o meu pai guardava, mas que não me chamavam a atenção pela ausência de ilustrações e por serem livros muitos extensos. Já minha mãe, colecionava alguns livros de romance muito adotados pelas jovens de sua época, como Sabrina, Júlia e Bianca, os quais também não me apetecia, pelas mesmas características apontadas nos achados de meu pai.

Quanto à escrita, recordo-me de minha mãe sentada à mesa e eu ao seu lado a vendo escrever cartas, não consigo me lembrar a quem eram destinadas, possivelmente aos meus avós que moravam em outra cidade e essa era a forma mais acessível de comunicação, haja vista que a telefonia se populariza a partir dos anos 2000.

A escrita ganha para mim contornos significativos em minha adolescência, quando escrevia em diários como forma de lidar com os desafios, questionamentos e pressões que essa fase causava em mim, assim como fazia dessa escrita uma forma de existência e resistência frente a esses tensionamentos.

Ademais, minhas memórias vão se entrecruzando com a das professoras que coordenava, a partir dos meus processos de escolarização, em que ao realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), percebo que a leitura em meu cotidiano abriu espaço para uma dificuldade de interpretação de textos, o que fez com que me debruçasse em ampliar os movimentos de leitura, optando por ler livros que viraram filmes, como forma de tornar a leitura agradável, significativa.

Meu trabalho como coordenador pedagógico e minha trajetória enquanto professor da rede municipal de ensino de Hortolândia/SP, rendeu o convite, em 2022, para compor a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, no Centro de Formação dos Profissionais em Educação “Paulo Freire”, como Coordenador Pedagógico da referida cidade.

Nessa função e posição, esses atravessamentos e questionamentos sobre os processos de leitura e escrita foram se intensificando e ganhando materialidade.

4. Nas caçadas de si: das belezas, dúvidas e sedução do(s) caminho(s)/percurso(s) à caça

Movido pelos transpassamentos e interrogações, ao longo de minha trajetória, é que decido ir à fundo e investir no campo da pesquisa, como forma de responder a esses questionamentos. Decidi me inscrever para o Mestrado Acadêmico em Educação da UNICAMP e da UFSCar de Sorocaba, em 2023, não obtendo êxito. Em 2024, um amigo de trabalho, Isaac Saglia, apresentou-me o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, fazendo com que eu me interessasse e conseguisse o ingresso na pós-graduação.

Mas, mesmo tendo passado no processo seletivo, havia o receio de não conseguir acessar o PPGE da PUC-Campinas, por se tratar de uma instituição privada, dependia, naquele momento, de uma bolsa de estudos. Na primeira reunião com os ingressantes, a coordenadora do programa, Prof^a. Dr^a. Cristina Tassoni, informou que havíamos conseguido uma bolsa, chamada de Reitoria, com 50% de desconto nas mensalidades e que havia um edital do Núcleo de Atenção Solidária (NAS) da PUC em aberto, com possibilidade de bolsa de 100%. Vi, pelo edital, que eu me enquadrava no perfil, inscrevi-me num processo longo e que não foi fácil, exigindo persistência, paciência, corrida contra o tempo e que, felizmente, me fez obter a bolsa, permitindo-me prosseguir no programa.

Ah, e para minha surpresa, minha orientadora foi justamente em quem apostei, Prof^a. Dr^a. Luciana Haddad Ferreira, agora, a Nana, não mais aquela figura séria ou de poucos sorrisos, como no dia de minha arguição... Nana, tão carinhosamente chamada e que faz juz a essa simplicidade manifestada, não apenas na forma carinhosa com a qual é apelidada, que gosta que a chamem e reconheçam-na, mas na singularidade de uma pessoa acessível, humilde e que traz consigo uma amorosidade ímpar!

Minha chegada ao mestrado, suscita muitos questionamentos que foram e vão tomando corporeidade em minha trajetória e vão me conduzindo a este momento em que me encontro, de professor popular (como diria Paulo Freire) ao acesso à universidade e à academia, como pesquisador.

Atrevo-me a dizer, neste início de jornada (em pesquisa), que fui me contornando de sinapses de memória que vão dando indícios de sentido e vão me fazendo questionar e (des)construir o educador que me tornei.

A priori, o ponto que mais me significa é o da educação como potencializadora de emancipação política, social e de formação.

Desde sempre, trago comigo a semente plantada por meus pais da importância de estudar e dos *pactos* em família sobre este processo. A dedicação e o tempo despendido em minha trajetória, sob a ótica de meus pais, sempre fora o de incentivo e de garantia de educação.

Nunca me esqueço das noites e madrugadas em que via meu pai, um mecânico industrial, operário, retornar para casa, após longas horas-extras de trabalho, sujo de cimento, trabalhara boa parte de sua vida em uma fábrica deste ramo, que ressaltava: “Quero que vocês (David, meu irmão, e eu) não precisem se acabar num forno quente ou sujos assim!”...

Durante o tempo em que estou no mestrado, essa voz de meu pai, chegando em casa da maneira ora descrita, vai ganhando força, em volume cada vez mais alto em minha memória, como honra ao legado e à história desse cearense, criado na Bahia, Francisco Carlos Ribeiro Silva, operário, sindicalista e, acima de tudo, meu pai, para quem eu dedico esse mestrado e para quem eu grito: “Sim, o filho do nordestino, peão de fábrica, sindicalista, agora ocupa um lugar onde se produz conhecimento!”

Talvez as pessoas não entendam minha alegria, satisfação, dedicação e gratidão em acessar o Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas... não é apenas um sentimento de pertença, pelo qual sou tomado, mas pelo potencial transformador e emancipador que é estar nesse lugar, coisa que outrora, não seria possível para os membros da classe trabalhadora... Estar aqui é condição de resistência e existência, num/com compromisso ético com a escola pública, seus sujeitos e suas subjetividades!

É na escola, também, que percebo na formação e nos movimentos formativos que vou me (re)construindo, (per)/(trans)formando e me (re)conhecendo enquanto este sujeito e, é aqui que vou me encontrando com a pesquisa e quebrando com paradigmas, marcados pelo senso comum, de que a teoria “nada tem a ver com a prática” ou que “na teoria tudo é lindo, mas na prática...”.

Isto só se torna possível quando tive a oportunidade de narrar a minha história de vida e trabalho e perceber nela a relação com os conhecimentos científicos historicamente concebidos e imergir de sentido todo o vivido e (re)conhecer-me como sujeito provido de singularidades, que vão se encontrando com outras

narrativas e constituindo uma gama de conhecimentos que se entrecruzam, produzindo Ciência.

Tomado pela avassaladora experiência de enxergar que a minha narrativa de vida e as de outras pessoas podem e trazem significados e contornos à pesquisa em Educação, proponho-me e desafio-me à tarefa de acessar à academia e tornar-me um pesquisador, acreditando na potência, na efetividade e nas possibilidades que a narrativa em pesquisa se dispõe a ofertar.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce a partir de minha experiência e formação, quando reflito sobre a minha carreira, trajetória, experiência e história docente e como estudante, que me levou a querer compreender melhor o quanto as memórias de leitura e escrita são constitutivas na formação docente, bem como (re)memorar e escrever sobre as experiências pode ser formativo.

Essas questões foram ganhando força quando recebi o convite para me tornar Coordenador Pedagógico² do Centro de Formação dos Profissionais em Educação “Paulo Freire”, compondo assim a equipe técnica de gestores e formadores da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Hortolândia/SP. Tendo em vista que o contato com outras professoras de diferentes regiões da cidade e de segmentos do ensino da educação básica, fizeram-me ter acesso a histórias que me levaram a estar cada dia mais atento e ansioso por escutar o que estas profissionais têm a dizer, para compreender estes fenômenos pedagógicos (de leitura e escrita), dando indícios de que suas trajetórias de leitura e escrita podem ressoar na constituição de suas identidades docentes, delineando o perfil de profissional que foram se tornando.

É a partir desse cenário que nasce a questão de pesquisa: **Quais as contribuições das experiências de leitura e escrita, e de sua (re)memoração por meio da narrativa, para o desenvolvimento profissional da professora³ de Educação Básica?**

É sob esta projeção que, inegavelmente, a experiência de formação e prática docente (re)memorada se tornam o cerne desta pesquisa e busca trazer à tona, através das narrativas, as revelações sobre o processo de formação, história de vida e experiência de professoras leitoras e escritoras. Nesta perspectiva, de fazer um levantamento sobre o conhecimento que constitui a experiência de vida e formação das professoras, que busco encontrar a ponte necessária à articulação com o

² Função de Suporte Pedagógico que compõe a equipe técnica da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Município de Hortolândia/SP, responsável pelos processos de formação continuada de gestores e professoras, assim como acompanhamento, supervisão e orientação dos processos de aprendizagem, além do acompanhamento pedagógico do trabalho da coordenação pedagógica em grupos de unidades escolares atribuídas.

³ Aqui peço licença à você, leitor/leitora, para uma contravenção à norma culta vigente, quando ao longo do texto me referir às professoras, estou falando de todo profissional homem ou mulher. É sabido que na presença de ambos os gêneros, a flexão se dá para o gênero masculino, porém aqui a faço pela representatividade, uma vez que na Educação Básica brasileira, as mulheres são maioria (Freire, 1992, pp. 66-67).

conhecimento científico e caminhar na construção de uma pesquisa que dialogue com estes campos e aproxime os saberes docentes, projetando uma educação para a formação de professoras e de leitores e escritores competentes.

Pensando nesta questão, o processo de escuta das histórias de vida das professoras emerge e constitui aprendizagens e conhecimentos que vão se entrecruzando com questões coletivas e socialmente partilhadas por professoras em seus cotidianos, por meio das memórias de experiências sobre leitura e escrita que, ao serem (re)memoradas, vão se (re)significando.

Em suma, conjecturar sobre o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, tendo por base as narrativas dos processos de como estas se deram ao longo da vida das professoras, é o ponto de partida para entender e desmistificar os processos e estratégias que engendram para o desenvolvimento da autonomia e dos contextos sociais de uso da linguagem.

Compreendendo a relevância da temática para a formação de professoras e a necessidade de tornar a prática docente mais significativa, rompendo com paradigmas do senso comum e aprofundando as reflexões sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, apresento, a seguir, os objetivos desta pesquisa, na tentativa de responder à questão proposta.

Para tanto, estabeleci como objetivo geral: identificar, discutir e tecer compreensões sobre as experiências de leitura e escrita, e de sua (re)memoração por meio da narrativa, para o desenvolvimento profissional da professora de Educação Básica. Como objetivos específicos elegi: revisar sistematicamente a produção acadêmica sobre memórias e experiências de leitura e escrita em formação de professoras; articular as memórias narradas das professoras à pesquisa narrativa, em sua dimensão autobiográfica, buscando tecer suas contribuições para o campo da formação docente; discutir os conceitos de memória e linguagem, na perspectiva da teoria histórico-cultural a partir das experiências narradas; dialogar com professoras, por meio de suas narrativas, tomando a narrativa como dispositivo formador sobre as quais se possa pensar nas experiências de leitura e escrita na constituição da identidade docente.

No campo da leitura e escrita, muito tem sido produzido e há uma vasta gama de conhecimentos que discorrem sobre a temática. Entendendo que para compreender o que as narrativas enunciam, é que entendi ser necessário ter realizado um robusto levantamento bibliográfico sobre a temática nestes campos,

permitindo legitimar e conduzir o diálogo que estas histórias de vida e experiências docentes revelam, destacam ou denunciam.

Porém, ainda que muito se tenha produzido no campo da formação docente para a leitura e escrita, fica evidente que a temática ainda não se esgotou, haja vista que ainda não repercutiu em práticas ou políticas efetivas, tornando-se necessário manter o tema em debate, em diálogo, fazendo com que a pesquisa tenha a devida relevância, importância e pertinência, acima de tudo, abrindo espaço de fala/voz às professoras que estão presentes no *chão da escola* básica que, por muitas vezes são invisibilizadas na produção do conhecimento acadêmico, mas que têm muito a dizer e contribuir para a pesquisa, legitimando, inovando, pois ecoa, emerge do cotidiano, escutando, dando visibilidade àquelas que, poucas vezes, são ouvidas neste processo, pois não são reconhecidas como professoras-pesquisadoras no campo acadêmico.

Assim, este estudo se mostra importante, pois há algum tempo tem sido discutido que se faz necessário espaços para que as professoras possam discutir e refletir a sua própria formação, pois há ausência de espaços para que possam falar de si, de suas angústias, suas denúncias e desafios. Também, vem sendo fortemente debatido sobre a importância de investimento em formação de professoras, promovendo apropriação teórica sobre as competências leitora e escritora e que, para tanto, ler e escrever tem de ser movimentos que estejam incorporados às práticas docentes, de modo que sejam capazes de lidar com essas demandas de forma autônoma e de boa performance junto às crianças e estudantes, isso posto, valida mais uma pesquisa que discuta a questão da competência leitora e escritora das professoras.

Nesse sentido, fiz a escolha por uma *pesquisa-formação*, discutindo, refletindo e dialogando com professoras que atuam na rede de ensino a qual faço parte, contemplando um trabalho conjunto com essa comunidade docente, entendendo que dessa forma, essa pesquisa não é mais uma pesquisa que se atreve a versar sobre professora, mas se mostra uma pesquisa que se estabelece, também, como espaço formativo, promovendo uma mudança, uma transformação nesse grupo que colaborou com a pesquisa.

O estudo foi desenvolvido em grupo, utilizando do espaço de uma formação continuada ofertada pelo Departamento de Pedagogia e Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Hortolândia/SP, sob a

ótica da leitura e produção de textos, incorporando o uso de memórias narrativas (orais e escritas), como produção de material para a pesquisa, em diálogo com os referenciais teóricos e práticos para a temática supracitada.

Aqui, aproprio-me das narrativas numa perspectiva em quatro dimensões para esse trabalho: narrativas como metodologia de pesquisa; como produção de material; como formação; e como escrita e produção de conhecimento. Essas dimensões são mais bem discutidas e entendidas ao longo do capítulo metodológico.

Nesse processo, para subsidiar a compreensão de como se organizou o pensamento para que essas narrativas produzam conhecimento e para entender melhor quanto ao papel da memória e da linguagem, na constituição das professoras, é que busco trazer à tona as lentes da Teoria Histórico-Cultural e do Círculo Bakhtiniano, explicitadas no capítulo teórico.

Finalmente, de posse dos materiais produzidos, busco tecer as possíveis compreensões sobre as memórias narrativas das professoras, à luz das teorias supraditas, trazendo ao campo, à escola e à formação docente as discussões levantadas na pesquisa.

Para tanto, essa dissertação está organizada em cinco capítulos: I - Percursos metodológicos de memórias narradas, sobre o qual discorro sobre a metodologia adotada na pesquisa; II - Arcabouço teórico de caça: um debate teórico, neste capítulo apresento todo o referencial teórico que compõe a pesquisa; III - Caçadas ao campo: revisão sistemática de literatura, aqui, como dito, apresento a revisão de literatura produzida no campo e que mobiliza aproximações e lacunas que a pesquisa se encaixa a responder; IV - Da caçada ao deleite: análise das narrativas produzidas, nesse ponto faço análise do material produzido à luz dos referenciais teóricos e da metodologia utilizada na pesquisa; V - Dos encontros das caçadas: diálogos das memórias narrativas de leitura e escrita em resposta à questão de pesquisa, nele respondo à questão de pesquisa em diálogo com as histórias narradas e (re)memoradas das professoras, minhas e nossas.

Para compor os títulos da dissertação aproprio-me da metáfora da caça, caçada, caçador, tendo como disparadora a canção que compõe a epígrafe do memorial como referencial reflexivo para construção desta dissertação.

CAPÍTULO I - PERCURSOS METODOLÓGICOS DE MEMÓRIAS NARRADAS

“Narrar a própria vida é uma ação humana espontânea.”

— *Maria da Conceição Passeggi*
(2010, p. 104)

Neste capítulo discorro sobre a escolha da pesquisa narrativa como método, modo de produção de material e como mecanismo de escrita. Trata-se de situar o(a) leitor(a) sobre o contexto do desenvolvimento da pesquisa e a caracterização das professoras participantes, bem como reconhecer o paradigma indiciário, como instrumento de análise do material produzido.

Tendo em vista a importância da formação de professoras, considerando que ela pode partir de um ponto que se aproxima da realidade de cada docente, entendi que se fez necessária a abordagem de pesquisa narrativa, uma vez que “é uma forma de compreender a experiência” (Clandinin e Connelly, 2011, p. 51).

Nesta perspectiva, as memórias das professoras, ao serem narradas, trazem à tona os conhecimentos e as experiências produzidas por elas, ao longo de sua trajetória docente; também, promovem uma reflexão sobre suas realidades e, no contexto coletivo, promove alteridade, empatia, mobiliza saberes, relações e interações, marcados por um lugar e identidade comum, o ser docente.

Portanto, a metodologia narrativa (auto)biográfica é apontada aqui como a melhor forma de compreender e estudar a experiência, essa, nada mais é do que um conjunto de histórias que foram vividas e contadas pelas pessoas. Aqui compreendida com o intuito de dar sentido em como as professoras se reconhecem, ao narrar suas memórias, a pesquisa autobiográfica é apreendida como forma de olhar para as subjetividades que marcam a formação docente, considerando a humanidade das professoras como constituintes desse processo, de forma crítica e consciente, refletindo sobre seus cotidianos (Passeggi; Nascimento; Antunes Medeiros de Oliveira, 2016).

Entendo que a escolha pela abordagem narrativa se faz como afirmam Clandinin e Connelly (2011) que a experiência além de pessoal é social, pois ainda que as pessoas e suas respectivas experiências sejam individuais, particulares, é social haja vista que esses indivíduos “não podem somente ser entendidos somente como indivíduos”, pois “estão sempre em interação, sempre em um contexto social”

(p. 30). Dessa forma, é que aponto como a melhor maneira de compreender a pesquisa no/com o cotidiano, assim como se constitui num método capaz de representar e entender as experiências narradas, também, como estas se desenvolvem a partir de outras experiências, levando à novas experiências (Clandinin; Connelly, 2011, p. 30).

Este movimento “mobiliza processos reflexivos, conhecimentos e, assim, pesquisadores/as e sujeitos se formam em partilha, tendo como fios dessa formação as questões de estudo tematizadas” (Bragança, 2018, p. 68). Compreendendo que envolvido em formação com a escola em que há “articulação com a memória e a narração” no processo de formação docente que a abordagem da *pesquisaformação* torna-se potente abordagem investigativa no campo educativo, como defende Bragança (2021, p. 4), uma vez que este processo dialógico em que “[...] os sujeitos envolvidos na trama (pesquisadores/as e participantes da pesquisa) acabam (re)criando currículos, espaçostempos, experiências e aprendizagens em partilha no decurso da pesquisa” (Morais, 2023, p. 5).

Ou seja, este processo envolve para além da troca de saberes e conhecimentos mobilizados na trama, mas inclui também suas descobertas, sensibilidades, emoções que vão se estabelecendo e entrelaçando no modo de fazer a pesquisa (Morais, 2023).

Neste sentido, analisar e refletir sobre as experiências e práticas de um grupo é uma ação que implica uma relação de inspiração colaborativa entre pesquisador e participantes, refletindo de maneira cooperativa na questão apontada, sobre as quais pesquisador e participantes estão em interação mediadas e situadas em tempos, espaços pessoais e sociais, essa interação é um modo pelo qual esses atores se encontram, por meio das próprias histórias e das outras pessoas.

Estas são questões que vêm sendo debatidas e discutidas nos grupos de pesquisa Histórias de vida, Narrativas e Subjetividades (HiNaS) e Escola, Formação e Políticas (GentES), em que essa inspiração colaborativa ganha novos contornos a partir da interação e dialogicidade provocadas nos espaços em que a pesquisa se desenvolve, em conformidade e em encontro com as pesquisas e estudos desenvolvidos nos grupos. Aproximando, assim, com o que Ibiapina (2016) destaca:

Nessa perspectiva, surgem pesquisas em que os dados são gerados cooperativamente e a construção de conhecimentos é realizada a partir da participação ativa dos integrantes em prol de transformações na realidade.

Dentre as investigações que superam a mera descrição e se voltam para a transformação da realidade social, Kemmis (1986) destaca aquelas de cunho reflexivo e colaborativo, porque, na visão dele, essas investigações proporcionam, no âmbito da pesquisa social e humana, a oportunidade de os participantes se transformarem em colaboradores do processo de construção de conhecimentos, ao tempo em que também promovem espaços de formação e de desenvolvimento profissional para, ambos, pesquisadores e docentes. (Ibiapina, 2016, p. 34)

Desta forma, a pesquisa se dá numa relação entre pesquisador e participantes, num movimento colaborativo, em que há a necessidade de negociar-se esses “relacionamentos, propósitos, transições e o modo de ser útil no campo” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 99).

Todo este aparato compõe a base *teóricometodológica* da pesquisa, conduzindo à uma análise e à construção de uma narrativa onde, segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 76), “o pesquisador narrativo não prescreve usos e aplicações gerais, mas cria textos que, quando bem escritos, oferecem ao leitor um lugar para imaginar os seus próprios usos e aplicações”.

1.1. Descrição e caracterização das participantes da pesquisa

Considerando os espaços a que tenho acesso, como dito anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida utilizando os momentos em formação continuada de professoras pertencentes ao quadro de servidoras efetivas⁴ ou contratadas⁵ da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia (SMECT) de Hortolândia/SP.

Hortolândia é um município do interior do estado de São Paulo, que compõe a Região Metropolitana de Campinas (RMC), emancipada em 1991, desmembrou-se de Sumaré, despontando como pólo tecnológico. De acordo com o Censo 2022 (IBGE), sua população era de aproximadamente 236,6 mil habitantes.

A Rede Municipal de Ensino é constituída por unidades escolares que compreendem as etapas de ensino de Educação Infantil, Ensino Fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo: 31 de Educação Infantil (17 Escolas Municipais de Educação Infantil e 14 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental); 7 unidades em parceria com Organização da Sociedade Civil - Associação “Maria do Carmo”; 27 Escolas Municipais de Ensino

⁴ Servidoras efetivas de carreira, contratadas por intermédio de concurso, em regime estatutário próprio.

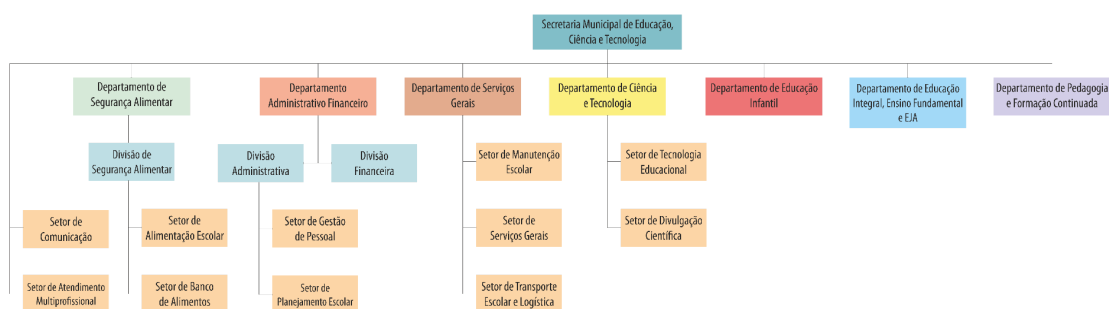
⁵ Servidoras contratadas temporárias, por processo seletivo, em regime de CLT.

Fundamental, dessas 1 oferta Anos Iniciais e Finais e 4 unidades oferecem os Anos Iniciais e Finais da Educação de Jovens e Adultos; 2 Espaços de Aprendizagem (Centro de Formação dos Profissionais em Educação “Paulo Freire” (CFPEPF) e Observatório Ambiental Parque Escola); 1 Centro Integrado de Educação e Reabilitação (CIER) “Romildo Pardini”⁶.

A rede atende cerca de 23 mil crianças e estudantes, necessitando de um total de aproximadamente 1,4 mil Professoras de Educação Básica, distribuídas nas especialidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ciências, Educação Artística, Educação Especial, Educação Física, Língua Portuguesa, Música, Matemática, Língua Inglesa, História e Geografia.

Estas formações supracitadas ocorrem no CFPEPF, criado em 2004, para atender à necessidade de ampliação dos espaços e tempos formativos, num prédio destinado à oferta de reuniões formativas, cursos e palestras, com foco nos processos pedagógicos que envolvem a rede de ensino em questão. Nele, toda a equipe técnico-pedagógica e a supervisão educacional se encontram, numa busca de centralizar e otimizar os atendimentos e suporte às unidades escolares do município. O departamento responsável pelos processos pedagógicos é nomeado de “Departamento de Pedagogia e Formação Continuada”. Também, no prédio há a articulação entre diferentes departamentos que compõem a referida secretaria.

Figura 1 - Organograma



Fonte: SMECT, 2025⁷

⁶ Espaço de integração social destinado às crianças e estudantes público alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e distúrbios de aprendizagem, conta com equipe multiprofissional em integração com a Secretaria de Saúde (fonoaudióloga, assistente social, terapeutas ocupacionais, gestores, professoras, educadores infantojuvenis e funcionários).

⁷ Disponível em: <<https://portaleducacao.hortolandia.sp.gov.br/index.php/nossarede/a-secretaria>>. Acesso em: 02 abr. 2025.

A importância da formação continuada docente se funde com a própria história da Educação Municipal de Hortolândia, que com a primeira administração municipal, em 1993, constrói sua identidade educacional pautada na formação de professoras para pensar e promover trocas de experiências que aproximassem teoria e prática, a princípio, nas reuniões de Hora Atividades, depois com a criação da “Central de Estudos”, no ano de 1996, onde eram organizados cursos específicos para amparar o trabalho das professoras de Educação Infantil (etapa que era de responsabilidade do município à época).

Com o processo de municipalização, os movimentos formativos foram se ampliando, nesta nova configuração, foram promovidas as Oficinas Técnico Pedagógicas, no ano 2000, “contemplando professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e profissionais que atuavam com bebês e crianças da creche, denominados neste período de recreacionistas” (Hortolândia, 2021, p.49).

Ao longo dos anos, esses espaços foram se constituindo e ganhando novas nuances e foram corroborando a constituição da preocupação do município com a formação, como compromisso em manter a qualidade na oferta de ensino.

Desta maneira, utilizando dos espaços de interlocução formativa a que tenho acesso, enquanto Coordenador Pedagógico e Formador, a pesquisa se desenvolveu com a criação de um Grupo com Inspiração Colaborativa de Estudo e Formação. A proposta se deu, em virtude das ofertas e possibilidades de formação que, enquanto profissional da Educação, tenho e das solicitações de perfis formativos que vislumbram a temática do desenvolvimento da leitura e da escrita, oportunizando um espaço reflexivo entre pesquisa/pesquisador e professoras. Assim, a pesquisa se propôs partir do meu próprio cotidiano de trabalho, em virtude da perspectiva de realizar formação com as professoras da rede.

Partindo deste pressuposto, da formação como mecanismo de desenvolvimento profissional e de valorização das experiências docentes, presente na história hortolandense, é que para a criação do grupo com inspiração colaborativa de estudo e formação, participaram da pesquisa professoras da rede municipal de ensino de Hortolândia/SP, a princípio, profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) e EJA, uma vez que utilizaria dos espaços de formação que tanto as profissionais supracitadas, quanto eu, temos acesso e participação, para produção de material de pesquisa.

Para essa formação, ocorrida em horário oposto ao de trabalho das professoras, estas foram convidadas para a composição do grupo com inspiração colaborativa, onde suas participações foram optativas, visto que puderam escolher a temática com a qual se identificaram. O convite foi enviado por e-mail institucional para as escolas, uma vez que a SMECT, por intermédio do Departamento de Pedagogia e Formação Continuada, autorizou-me e apoiou-me nessa iniciativa de pesquisa, compreendendo que ela contribui para o processo formativo e a reconhece como formativa também, além da disponibilização de formulário de composição de lista de participantes.

Para viabilização do grupo com inspiração colaborativa, visando a interação, este seria formado por, no máximo, 40 professoras e no mínimo, 5. A partir do preenchimento do formulário, caso o número excedesse, seriam priorizadas as primeiras a se inscrever. As excedentes comporiam uma lista de espera, caso houvesse desistências, poderiam ser chamadas. Se porventura não tivessem 5 participantes inscritas, seria feita nova chamada, com alteração no calendário, se fosse necessário, prorrogando o início dos encontros até que tivesse 5 participantes.

Para a primeira reunião do grupo, foram apresentados o tema, o objeto de pesquisa, os objetivos, o TCLE, assim como foi elucidado como as narrativas serão analisadas, clarificando que esta adesão era voluntária e sem nenhum custo às participantes. Aquelas professoras que não demonstrassem interesse em participar dos encontros, que apresentassem dificuldade em participar presencialmente, que não se sentissem preparadas para participar ou que se negassem a assinar o TCLE seriam excluídas da pesquisa.

Nesta perspectiva que a pesquisa se torna um processo de trocas e as participantes colaboradoras, visto que não apenas por fazer parte deste contexto/cotidiano, mas entendendo que dele emerge toda a questão de pesquisa é que entendi ser este o grupo potencial para o desenvolvimento da pesquisa.

Porém, com a oferta da formação continuada, intitulada "Leitura e Produção de Textos na prática escolar: propostas e reflexões para sala de aula", cujo público-alvo foram professoras da Educação Básica (independente da especialidade), Coordenadoras Pedagógicas e Equipe Pedagógica do CFPE "Paulo Freire", o perfil das participantes mudou, haja vista que participaram da formação, que culminou no grupo com inspiração colaborativa em que a pesquisa foi desenvolvida, professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de Música; Coordenadoras Pedagógicas

de EMEF's e da Educação Infantil da OSC e Diretor de Departamento de Pedagogia e Formação Continuada da SMECT.

O formulário de inscrição contou com 17 professoras inscritas, mas compareceram à primeira reunião 16 participantes, sendo que dessas, 2 não haviam preenchido o formulário e entraram em contato para saber se podiam participar e 3 nunca compareceram em nenhum encontro. Em encontros posteriores mais duas professoras compareceram, porém, uma não prosseguiu. Consentiram em participar da pesquisa 17 professoras, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de consentimento para Tratamento de Dados Pessoais e Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz; mas 3 desistiram ao longo do percurso, permanecendo ativas no grupo 14 participantes.

O grupo se constituiu com a participação de professoras com diferentes vínculos e perfis na/com a rede municipal de ensino: professoras efetivas com muitos anos de magistério municipal; efetivas com pouco tempo de magistério; professoras que ascenderam às funções de gestoras de unidades escolares (Coordenadoras Pedagógicas), todas com experiência de meses ou cerca de um ano na função designada; professor designado em função de confiança (Diretor de Departamento); professoras temporárias de processo seletivo; professora gestora de instituição da parceria público-privada.

O grau de formação das profissionais se dava desde o Magistério Nível Médio (como forma de ingresso na carreira) ao Nível Superior, mas todas possuíam formação em nível Superior em Pedagogia, Música, bem como pós-graduação Lato Sensu.

Essa configuração, tornou o grupo em um coletivo plural quanto às suas experiências e formação inicial e continuada, mas em conversa no primeiro encontro, ficou clarificado que o motivo que as levou a querer participar desse movimento de *pesquisaformação*, foi a possibilidade de uma formação que *instrumentalizasse* suas práticas cotidianas em sala de aula, a busca por uma formação que repertoriasse o fazer docente, a didática, as estratégias e metodologias que pudessem ser ofertadas.

Nesse primeiro momento, enquanto compartilhavam suas expectativas, já me coloquei a refletir o quanto o ideal neoliberalista tem tomado conta dos espaços docentes de formação, em que as professoras não se enxergam como sujeitas dotadas de saberes que foram se constituindo ao longo do tempo, bem como do esvaziamento dos saberes e da função intelectual dessas professoras, abrindo

espaço para um fazer docente marcado pela atividade, da professora como uma *fazedora de coisas*.

Em contraponto a esse ideal é que apresento esta pesquisa, como uma forma de resistência e oposição a essa perspectiva de desvalorização dos saberes docentes, de suas trajetórias e identidades, como constituidoras de suas potencialidades e da formação como movimento libertador, (trans)formador e emancipatório.

A formação ocorreu de agosto a outubro de 2025, com reuniões presenciais de duas horas de duração, nas dependências do CFPE “Paulo Freire”, totalizando 10 encontros, de duas horas de duração (das 18h30 às 20h30), nos quais foram discutidas temáticas referentes ao título da formação, bem como discussões e produções de memórias orais (gravadas e transcritas), como memórias narrativas escritas das participantes, sobre seus processos formativos para a leitura e escrita, como produção do material de pesquisa.

Além dessas discussões e produções das professoras, a pesquisa contou com algumas reuniões, gravadas e transcritas (posteriormente), como arcabouço de produções que compõem o inventário desta pesquisa, contando também com o meu diário de campo, com impressões, memórias e narrativas desses encontros. Estas propostas foram dadas para o grupo que compôs uma comunidade narradora, que refletiram sobre seus cotidianos e compuseram, assim, não apenas um conjunto de narrativas, mas escolhas discursivas que traduzem histórias de vida e experiências.

1.2. Inventário de pesquisa

O inventário de pesquisa foi composto por: narrativas orais de leitura e escrita, gravadas em áudio, com o uso do WhatsApp; narrativas escritas das professoras sobre memória, formação e experiência sobre leitura e escrita; diário de pesquisa, com registros escritos e por áudios de WhatsApp, com as minhas impressões dos encontros, enquanto pesquisador; gravações de vídeo, por intermédio do Microsoft Teams.

Foram produzidos no mês de agosto de 2025, quinze áudios de memórias narrativas sobre leitura, pelo WhatsApp, guardados em drive, totalizando trinta e seis minutos e quarenta e oito segundos de gravação, que foram transcritos, por

intermédio de Inteligência Artificial (IA), usando o “Blip ViraTexto”⁸ e o “[Clideo.com](https://clideo.com)”⁹, a transcrição gerou dez páginas de texto.

No que se refere às memórias narrativas sobre escrita, foram produzidos, no mês de setembro de 2025, pelo WhatsApp, armazenados em drive, dez áudios, num total de dezenove minutos e treze segundos de gravação, posteriormente transcritos pelo “Blip ViraTexto”, produzindo seis páginas de texto.

O diário de pesquisa reuniu quatro áudios, de dezesseis minutos total de gravação, transcritos, gerando um texto de quatro páginas; também, foram produzidos registros escritos, em cerca de seis páginas.

Dos vídeos dos encontros pelo Microsoft Teams, foram produzidas oito gravações, em quinze horas e quarenta e sete minutos aproximadamente, das quais foram geradas duzentas e quatro páginas de transcrição de texto.

Durante o mês de outubro, as professoras realizaram as produções de memórias narrativas escritas, ao todo foram produzidos quatorze textos escritos, totalizando cinquenta e nove páginas.

Quero elucidar que todas as transcrições de áudio utilizadas foram devidamente textualizadas¹⁰, tirando marcas e vícios da oralidade para que você, leitor(a), possa ter uma compreensão clara das narrativas obtidas, sem que sua essência fosse perdida nesse processo.

Todo esse aparato de produções, configura o inventário de pesquisa.

A partir desse material produzido, estabeleci como formas de preparar para tecer as compreensões, mobilizadas pelas análises, a (re)escuta dos áudios, (re)tomada dos vídeos e escritas produzidas (pelas transcrições).

Nesse movimento, destaquei, utilizando os recursos de marcadores coloridos dos processadores de texto (Microsoft Word), como forma de retirar das narrativas algum trecho que me chamou a atenção, abrindo caixas de comentários e justificando o porquê da seleção.

Posteriormente, de posse desses destaques e das anotações e comentários feitos, iniciei o processo de ouvir novamente os áudios, (re)ler as transcrições e localizar possíveis regularidades narrativas, ou seja, observar quais memórias eram

⁸ IA salva como contato telefônico no WhatsApp, que transcreve o áudio e envia o texto como mensagem.

⁹ Site que transcreve áudio pelo uso de IA e converte arquivo de textos em diversas extensões.

¹⁰ Processo de organização das palavras e frases, a fim de exprimir as ideias de maneira coerente e compreensível, utilizando-se dos mecanismos linguísticos adequados.

recorrentes, sobre quais indícios eram marcadas, quais pistas davam, para onde conduziam.

Para organizar as narrativas e garantir o anonimato das participantes, optei por dar nomes fictícios às professoras, num contrato estabelecido entre nós para que se reconhecessem nesta pesquisa, tendo sua identidade preservada. O combinado estabelecido foi que esses *pseudônimos* tinham que ser nomes próprios, afinal, este estudo reconhece que essas sujeitas têm muito a contribuir com a produção do conhecimento e se estabelece como um espaço para que essas vozes ecoem, Freire (1967, p. 43) justifica que "quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se."

Ou seja, para além da organização da produção de material de pesquisa, coerência, fluência e naturalidade do texto, aqui, as participantes são tidas como parte desse processo colaborativo em que se deu a pesquisa, não como objetos despersonalizados, mas potentes para dialogar com o campo da pesquisa.

Quadro 1: Inventário de pesquisa¹¹

Eixo	Item	Descrição	Data	Observações
Leitura	Alberto Nassour	Áudio transcrito com 47 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pelo professor (Coordenador Pedagógico) durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.
Leitura	Cecília	Áudio transcrito com 48 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pela professora (Coordenadora Pedagógica) durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura. Essa professora não prosseguiu nos encontros, assinou os termos, mas não chegou
Leitura	Damareis	Áudio transcrito com 2 minutos e 20 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pela professora durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.

¹¹ Quadro inspirado na produção de Souza (2024, pp. 84-87).

SOUZA, Eliane Dutra de. Educação Infantil e Pandemia da Covid-19: narrativas das famílias. Campinas: PUC-Campinas, 2024. Disponível em <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/1260>. Acesso em 04 abr. 2026.

Leitura	Dr. Spock	Áudio transcrito com 1 minuto e 59 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pelo professor (Música) durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.
Leitura	Francisco	Áudio transcrito com 3 minutos e 5 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pelo professor (Diretor de Departamento) durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.
Leitura	Helena	Áudio transcrito com 6 minutos e 43 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pela professora (Coordenadora Pedagógica) durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.
Leitura	Lorena	Áudio transcrito com 1 minuto e 13 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pela professora (Coordenadora Pedagógica) durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.
Leitura	Lua	Áudio transcrito com 44 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pela professora durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.
Leitura	Luiza	Áudio transcrito com 2 minutos e 35 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pela professora durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.
Leitura	Luna Valente	Áudio transcrito com 58 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pela professora durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.
Leitura	Malu	Áudio transcrito com 1 minuto e 52 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pela professora (Coordenadora Pedagógica) durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.
Leitura	Maria Angélica	Áudio transcrito com 1 minuto e 51 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pela professora (Coordenadora Pedagógica) durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.

Leitura	Rute	Áudio transcrito com 1 minuto e 40 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pela professora durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.
Leitura	Silvana	Áudio transcrito com 1 minuto e 54 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pela professora durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.
Leitura	Valentina	Áudio transcrito com duração de 3 minutos e 5 segundos de duração.	Agosto 2025	Narrativa gravada pela professora durante a Roda de Memória, em que conta sua primeira memória ou o que lhe veio primeiro às lembranças sobre a leitura.
Escrita	Alberto Nassour	Áudio transcrito com duração de 1 minuto e 22 segundos.	Setembro 2025	Gravada pelo professor (Coordenador Pedagógico) em que narra sua primeira memória ou o que lhe veio em primeiro lugar às lembranças sobre a escrita, durante a Roda de Memória.
Escrita	Dameres	Áudio transcrito com duração de 2 minutos e 34 segundos.	Setembro 2025	Gravada pela professora em que narra sua primeira memória ou o que lhe veio em primeiro lugar às lembranças sobre a escrita, durante a Roda de Memória.
Escrita	Dr. Spock	Áudio transcrito com duração de 2 minutos e 29 segundos.	Setembro 2025	Gravada pelo professor (Música) em que narra sua primeira memória ou o que lhe veio em primeiro lugar às lembranças sobre a escrita, durante a Roda de Memória.
Escrita	Lua	Áudio transcrito com duração de 1 minuto e 13 segundos.	Setembro 2025	Gravada pela professora em que narra sua primeira memória ou o que lhe veio em primeiro lugar às lembranças sobre a escrita, durante a Roda de Memória.
Escrita	Luiza	Áudio transcrito com duração de 1 minuto e 21 segundos.	Setembro 2025	Gravada pela professora em que narra sua primeira memória ou o que lhe veio em primeiro lugar às lembranças sobre a escrita, durante a Roda de Memória.
Escrita	Luna Valente	Áudio transcrito com duração de 51 segundos.	Setembro 2025	Gravada pela professora em que narra sua primeira memória ou o que lhe veio em primeiro lugar às lembranças sobre a escrita, durante a Roda de Memória.
Escrita	Maria Angélica	Áudio transcrito com duração de 3 minutos e 9 segundos.	Setembro 2025	Gravada pela professora (Coordenadora Pedagógica) em que narra sua primeira memória ou o que lhe veio em primeiro lugar às lembranças sobre a escrita,

				durante a Roda de Memória.
Escrita	Rute	Áudio transcrito com duração de 1 minuto e 3 segundos.	Setembro 2025	Gravada pela professora em que narra sua primeira memória ou o que lhe veio em primeiro lugar às lembranças sobre a escrita, durante a Roda de Memória.
Escrita	Silvana	Áudio transcrito com duração de 2 minutos e 57 segundos.	Setembro 2025	Gravada pela professora em que narra sua primeira memória ou o que lhe veio em primeiro lugar às lembranças sobre a escrita, durante a Roda de Memória.
Escrita	Valentina	Áudio transcrito com duração de 2 minutos e 24 segundos.	Setembro 2025	Gravada pela professora em que narra sua primeira memória ou o que lhe veio em primeiro lugar às lembranças sobre a escrita, durante a Roda de Memória.
Formação, leitura e escrita	Alberto Nassour	Texto com 2 páginas de escrita.	Outubro 2025	Escrito pela professora, em que narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Formação, leitura e escrita	Damares	Texto com 4 páginas de escrita.	Outubro 2025	Escrito pela professora, em que narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Formação, leitura e escrita	Dr. Spock	Texto com 3 páginas de escrita.	Outubro 2025	Escrito pelo professor (Música), em que narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Formação, leitura e escrita	Francisco	Texto com 13 páginas de escrita.	Outubro 2025	Escrito pelo professor (Diretor de Departamento), em que narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Formação, leitura e escrita	Helena	Texto com 2 páginas de escrita.	Outubro 2025	Escrito pela professora (Coordenadora Pedagógica), em que narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Formação, leitura e escrita	Julia	Texto com 3 páginas de escrita.	Outubro 2025	Escrito pela professora (Coordenadora Pedagógica), em que narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Formação,	Lua	Texto com 3	Outubro 2025	Escrito pela professora, em que

leitura e escrita		páginas de escrita.		narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Formação, leitura e escrita	Luiza	Texto com 2 páginas de escrita.	Outubro 2025	Escrito pela professora, em que narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Formação, leitura e escrita	Luna Valente	Texto com 16 páginas de escrita, fotos e anexos.	Outubro 2025	Escrito pela professora, em que narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Formação, leitura e escrita	Malu	Texto com 2 páginas de escrita.	Outubro 2025	Escrito pela professora (Coordenadora Pedagógica), em que narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Formação, leitura e escrita	Maria Angélica	Texto com 1 página de escrita.	Outubro 2025	Escrito pela professora (Coordenadora Pedagógica), em que narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Formação, leitura e escrita	Rute	Texto com 3 páginas de escrita.	Outubro 2025	Escrito pela professora, em que narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Formação, leitura e escrita	Silvana	Texto com 2 páginas de escrita.	Outubro 2025	Escrito pela professora, em que narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Formação, leitura e escrita	Valentina	Texto com 3 páginas de escrita.	Outubro 2025	Escrito pela professora, em que narra suas memórias sobre leitura e escrita e sua trajetória formativa, bem como reflexões sobre a <i>pesquisaformação</i> .
Encontros	Pesquisador e grupo de inspiração colaborativa	Vídeo transcrito com duração de 2:01:28.	Agosto 2025	Encontro em que foi apresentada a pesquisa, objetivos e os termos, documentos e autorizações conforme Comitê de Ética em Pesquisa.
Encontros	Pesquisador e grupo de inspiração colaborativa	Vídeo transcrito com duração de 2:05:47.	Agosto 2025	Encontro em que ocorreu a Roda de Memórias de Leitura.

Encontros	Pesquisador e grupo de inspiração colaborativa	Vídeo transcrito com duração de 1:57:08.	Setembro 2025	Encontro em que ocorreu a Roda de Memória de Escrita.
Encontros	Pesquisador e grupo de inspiração colaborativa	Vídeo transcrito com duração de 1:59:11.	Setembro 2025	Encontro em que foram discutidas experiências sobre produção de Textos.
Encontros	Pesquisador e grupo de inspiração colaborativa	Vídeo transcrito com duração de 1:58:50.	Setembro 2025	Encontro em que foram discutidas experiências sobre produção de Textos.
Encontros	Pesquisador e grupo de inspiração colaborativa	Vídeo transcrito com duração de 2:06:07.	Outubro 2025	Encontro em que foram discutidas experiências sobre produção de Textos.
Encontros	Pesquisador e grupo de inspiração colaborativa	Vídeo transcrito com duração de 1:50:19.	Outubro 2025	Encontro em que foram discutidas experiências sobre o trabalho com leitura e produção de textos.
Encontros	Pesquisador e grupo de inspiração colaborativa	Vídeo transcrito com duração de 1:47:47.	Outubro 2025	Encontro de encerramento da pesquisa, em que as participantes puderam trazer reflexões sobre suas narrativas de vida e trabalho sobre os encontros vividos.
Diário de Pesquisa	Pesquisador	Áudio transcrito com duração de 2 minutos e 48 segundos.	Agosto 2025	Gravação feita pelo pesquisador, com impressões e reflexões sobre o encontro e as discussões e narrativas levantadas.
Diário de Pesquisa	Pesquisador	Áudio transcrito com duração de 6 minutos e 9 segundos.	Agosto 2025	Gravação feita pelo pesquisador, com impressões e reflexões sobre o encontro e as discussões e narrativas levantadas.
Diário de Pesquisa	Pesquisador	Áudio transcrito com duração de 3 minutos e 18 segundos.	Setembro 2025	Gravação feita pelo pesquisador, com impressões e reflexões sobre o encontro e as discussões e narrativas levantadas.
Diário de Pesquisa	Pesquisador	Áudio transcrito com duração de 4 minutos e 25 segundos.	Setembro 2025	Gravação feita pelo pesquisador, com impressões e reflexões sobre o encontro e as discussões e narrativas levantadas.
Diário de Pesquisa	Pesquisador	Texto com 6 páginas de escrita.	Agosto a Outubro 2025	Escrita feita pelo pesquisador, com impressões e reflexões sobre o encontro e as discussões e narrativas levantadas.

Fonte: O próprio autor (2025).

Fazer o levantamento e destacar o inventário de pesquisa foi importante não só para mim, pesquisador, mas para que você, leitor(a), tenha ideia da potência dos encontros com essa comunidade narrativa, que compôs/produziu o *corpus* desta pesquisa. Ao *inventariar* este material é possível perceber a proporção de tudo o que foi produzido, bem como nos leva a compreender o rigor *epistemometodológico* mobilizado e aplicado.

A partir dessa organização, comecei a estabelecer quais narrativas iriam compor as discussões, reflexões e compreensões deste estudo. Dessa forma, o exercício de ler/ouvir, (re)ler/ouvir e retomar escritas, compreensões tecidas, ou seja, dialogar como parte dessa comunidade (narradora/narrativa), fez-me perceber como essas *micronarrativas* iam expressando e emergindo discussões da (macro)experiência/vivência coletiva, isto é, foram *saltando aos olhos* aquelas narrativas que partiam de uma experiência individual, mas que revelavam discussões oportunas e contemporâneas que o campo ou as políticas educacionais atuais vêm discutindo, bem como aquelas em que haviam uma certa regularidade nas experiências narradas. Assim, aquelas narrativas que apenas *contavam* com o vivido individual não foram levadas em conta nesse momento.

1.3. Paradigma indiciário - uma forma de compreender as subjetividades

Para, então, compreender como se manifestam estes *entrecruzamentos* culturais e as práticas cotidianas de professoras nas escolas, é que o paradigma indiciário se propõe como abordagem para análise de material produzido. Como preconiza Ginzburg (1989 apud Aguiar; Ferreira, 2021, p. 6): “Trata-se da construção de um conhecimento que busca a totalidade sobre um objeto cujo acesso só se dá de maneira indireta, o que é possível por meio de sinais e indícios, que são [...] “zonas privilegiadas” para decifrar uma realidade que é “opaca””.

O paradigma indiciário é um conceito desenvolvido pelo italiano, historiador contemporâneo, Carlo Ginzburg, que consiste em um método investigativo que valoriza os vestígios e os indícios para reconstruir a história, inspirando-se em práticas como as dos detetives, críticos de arte, psicanalistas, caçadores e personagens, como Sherlock Holmes.

Diferentemente dos métodos tradicionais em pesquisa, o paradigma indiciário valoriza os pequenos detalhes, os rastros e os indícios que “aparentemente negligenciáveis” ou tidos como insignificantes, permitindo, assim, acessar realidades profundas e invisibilizadas por esses métodos. Segundo Ginzburg (1989):

O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa [...]. (Ginzburg, 1989, p. 152)

Esse método investigativo, valoriza e proporciona espaço de voz aos sujeitos, historicamente anônimos, e marginalizados, ajudando na compreensão do conceito de micro-história trazida pelo autor (Ginzburg), em que a escala de análise e observação reduz-se quase que microscopicamente, privilegiando os detalhes, objetivando reconstruir contextos restritos que passam despercebidos em análises macro-históricas. Dessarte, designa “em geral a capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido, na base de indícios” (Ginzburg, 1989, p. 179).

A escolha pelo paradigma indiciário o estabelece como método narrativo de investigação, considerando as narrativas como práticas sociais que se manifestam não apenas a quem narra ou ao que viveu, mas estas experiências vão ganhando novos contornos e leituras nos/dos cotidianos, quando vão dialogando com questões do tempo, espaço e cultura presente (Aguiar; Ferreira, 2021). É neste ato de narrar, que as narrativas vão dispondo elementos que normalmente são ignorados ou desconsiderados em pesquisa, os indícios, nos dão pistas sobre “recorrências, anomalias e lacunas”, provocando conexões em virtude do caráter polissêmico deste gênero, “levando o pesquisador a buscar o que é marcado para além da obviedade” (Ferreira, 2020, p. 156).

Aguiar e Ferreira (2021) destacam:

A narrativa se firma como alternativa potente em pesquisa quando objetiva investigar o entrecruzamento de culturas e práticas, de modo a deixar transparecer como os sistemas teóricos dialogam com os saberes cotidianos. (Aguiar e Ferreira, 2021, p. 4)

Nesse sentido, a pesquisa narrativa vai dialogando e se relacionando num movimento entre o “micro e o macro, entre a narrativa do sujeito e a história de seu

contexto" (Aguiar; Ferreira, 2021, p. 8), em que o foco está no micro e não no indivíduo, tendo em vista que em cada memória narrada ecoam questões sociais "nas e das relações com o outro" (Aguiar; Ferreira, 2021, p. 4).

Compreendendo que a pesquisa narrativa se constitui "como fenômeno estudado" (Aguiar; Ferreira, 2021), ao narrar, as professoras não apenas compreendem práticas sociais abarcadas em suas experiências vividas (re)memoradas, mas se constituem em experiências atuais quando narram e compõem uma comunidade narrativa que se dialoga em suas percepções, desafios e tensões.

Aguiar e Ferreira (2021) explicam:

A narrativa se afirma como alternativa potente em pesquisa quando objetiva investigar o entrecruzamento de culturas e práticas, de modo a deixar transparecer como os sistemas teóricos dialogam com os saberes cotidianos. Também ao evidenciar as memórias e histórias que nos constituem e potencializam os processos de formação e produção de conhecimento. (Aguiar; Ferreira, 2021, p. 4)

Desta forma, a pesquisa valorizou o conhecimento produzido no/dos/com/pelos cotidianos, visibilizando as professoras em suas experiências narradas e articulando com os saberes produzidos no campo acadêmico, apresentando a pesquisa como uma possibilidade de trazer à tona o debate e a reflexão sobre a temática, apresentando e valorizando àquelas que emergem/imersão do/no/pelo *chão da escola*.

Diante do exposto, busco com os resultados desta pesquisa contribuir para o debate sobre os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita nos espaços escolares, bem como levar as professoras envolvidas, através de suas narrativas de vida, formação e trabalho a favorecer uma reflexão sobre quais os sentidos são atribuídos à sua formação e prática, tendo no ato de narrar a ação de tomada de consciência sobre sua realidade, tomando consciência de quem são e como suas ações são orientadas em seus cotidianos (Passeggi; Nascimento; Antunes Medeiros de Oliveira, 2016).

CAPÍTULO II - ARCABOUÇO DE CAÇA: UM DEBATE TEÓRICO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, explico minha escolha por autores brasileiros como referenciais teóricos da investigação narrativa, pois estes formam uma comunidade de pesquisa no Brasil que é referência internacional no que se refere à pesquisa narrativa e autobiográfica.

Coadunando com este ideal, comporá o arcabouço teórico desta pesquisa, as contribuições de Vigotski (1994, 2001) e Bakhtin (2003, 2006) como articuladores dos pilares teóricos para a compreensão da subjetividade e dos indícios que as narrativas das professoras apresentam, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural e da perspectiva do círculo bakhtiniano sobre linguagem, assim como Clandinin e Connelly (2011) no campo da pesquisa narrativa.

Ao relacionar os estudos do Círculo de Bakhtin, empresto aqui a concepção da linguagem como interação, compreendendo a língua como um sistema vivo e que evolui em seus contextos sociais, históricos e culturais.

Neste sentido, a interação verbal se estabelece como um fenômeno e prática social de construção de sentido.

Sendo assim, a linguagem é constituída por visões de mundo, concebida num pluralismo, ou seja, não é pronta, moldável, onde o indivíduo se reconhece e constitui-se na relação com o outro, num processo de dialogismo em que o pensamento não é individual, mas relacional, composto no outro, refratando-se.

A linguagem não é uma dádiva divina ou da natureza. Ela é produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica que a sociedade gerou. (Volóchinov, 2019, p. 248)

A partir destas concepções, tomo a via da linguagem como interação, como movimento de compreensão das relações, inclusive. Assim, para compreender esta perspectiva, da linguagem como interação e de suas condições de produção, é fundamentalmente importante considerar quem fala, para quem fala, entendendo que o enunciado é um movimento concreto do falante, nele há sempre um *endereço* e um interlocutor pretendido.

Ou seja, o enunciado é a expressão individual do falante (interlocutor) numa situação comunicativa concreta (autor do enunciado), garantindo espaço do outro,

onde os diversos participantes dessa ação (comunicativa discursiva) interagem, encadeando enunciados outros.

Segundo Volóchinov (2017):

A língua é uma criação da sociedade e surgiu na base da comunicação mútua entre várias tribos, motivada pelas necessidades econômicas e administrativas, e representa uma segmentação justamente desse caráter social sempre multitribal. (Volóchinov, 2017, p. 190)

Portanto, o caráter do enunciado é de natureza social, não é um fenômeno individual do falante, fugindo ao senso de que a língua/linguagem é um sistema de regras e signos, independentes de seus usuários.

Assim, ao abordar a narrativa como metodologia de pesquisa e modo de produção do conhecimento, entende-se que ela se alinha com a concepção de linguagem como prática social e forma de interação, numa busca de compreender como as experiências narradas das professoras são construídas e (re)significadas, a partir de suas interações com o mundo e com os outros.

Nesse contexto, a linguagem empregada não é apenas um código ou instrumento de comunicação, mas como um elemento constitutivo de sua identidade e prática docente, manifestada nas narrativas e memórias dessas professoras. Também enfatiza o papel da linguagem na construção do pensamento, nas interações sociais e na constituição dos sujeitos.

Logo, entendendo a linguagem como prática social, histórica e cultural, a pesquisa narrativa ao se fundamentar na compreensão de que esta (linguagem) molda e é moldada nas experiências dos sujeitos, por seu caráter dialógico, em que os enunciados são sempre atravessados pelas vozes de outros, pelas relações de poder e pelas ideologias presentes em seus cotidianos e na sociedade.

Ou seja, a experiência é o ponto central da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011, p. 24), pois esta é individual e social:

Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social. (Clandinin; Connelly, 2011, p. 30)

Assim a linguagem é o que mobiliza essa experiência, que molda e é moldada nas vivências dos sujeitos,

[...] a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências. Onde quer que alguém se posicione nesse continuum — o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou num imaginado futuro — cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura. (Clandinin; Connelly, 2011, p. 30)

Ao valorizar as subjetividades presentes nas narrativas, memórias e experiências, a pesquisa narrativa abarca a ideia da linguagem como forma de expressão do pensamento, bem como instrumento de comunicação e interação social, em que os sentidos são negociados e construídos no coletivo.

Como proposta para abarcar e explorar essas complexidades, Clandinin e Connelly (2011, p. 84) propõem um “espaço tridimensional da pesquisa narrativa”, em que consideram o lugar (situação, contexto físico), temporalidade (passado, presente e futuro - “continuum”) e interação (pessoal e social). Desse modo, é dentro desse espaço que a linguagem e seus significados são negociados, por meio de processos reflexivos em “viver, contar, recontar e reviver” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 106), ou melhor:

Ao compormos nossas narrativas, nos movemos no espaço tridimensional, relembramos histórias passadas que influenciam nossas perspectivas presentes através de um movimento flexível, que considera o subjetivo e o social e que os situam em um dado contexto. (Clandinin; Connelly, 2011, p. 107)

Por conseguinte, em consonância com esta perspectiva, tanto a linguagem quanto a narrativa são entendidas como um ato social. A linguagem, numa perspectiva bakhtiniana é construída na interação com o outro, onde é moldada pelos contextos sociais e culturais, sendo atravessada pelas relações de poder e ideologias. A narrativa, emerge como espaço social de construção de sentidos, no qual as experiências e memórias individuais se interlaçam nas coletivas, possibilitando aos sujeitos (re)significarem suas vivências e construírem suas identidades.

À vista disso, compreendendo que a língua/linguagem é fruto da interação social, entende-se que a pesquisa narrativa dialoga e se apropria desse conceito para compreender como as histórias de vida e formação de professoras da educação básica transpassam uma visão individual, mas se constituem na expressão de um

enunciado (narrativas autobiográficas), uma vez que o ato de narrar é coletivo, é social.

Em outras palavras, ao narrar sobre si, essas professoras não apenas materializam suas próprias experiências, mas evidenciam encontros, tensões e problemáticas próprias de uma categoria, onde a linguagem se fundamenta num contexto histórico, social e cultural, construindo sentidos, numa visão de mundo que não é apenas individual, também, coletiva.

Em diálogo com Vigotski (2001, pp. 11-12) compreendo que a linguagem tem uma função comunicativa, o meio pelo qual a comunicação torna-se social, “de enunciação e compreensão”. É pela linguagem que comunicamos e transmitimos nossas vivências e conteúdos a outras pessoas, assim, essa torna-se o meio pelo qual há a construção de significado, que ao ser generalizado, permite ao homem refletir sobre a sua realidade, desenvolvendo o pensamento sobre ela.

Para o autor, pensamento e linguagem são “dois processos de relação externa entre si”, ou seja, “como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos de sua trajetória” (Vigotski, 2001, p. 396). A linguagem ao trazer significado à palavra, como signo por excelência, é significada pelos sentidos formados, generaliza-se e se constitui num conceito, esta generalização de significado e conceito nos faz concluir que é um fenômeno do pensamento, pois dá forma e existência ao pensamento, isto é, como organizando e estruturando a mente.

Ao narrar suas memórias, as professoras interagem com seus pares e com o mundo à sua volta, “numa relação intercomplementar de troca” (Vigotski, 2001, p. XII). Essa relação passa, pelo que o tradutor da obra de Vigotski (2001, p. XII) chama no prólogo, de “mediação do discurso, pela formação de ideias pensamentos” sobre as quais as professoras percebem e atuam sobre o mundo, constituindo compreensões sobre si, sobre o outro e sobre este (mundo) que o cerca, nesse caso, o cotidiano escolar, suas práticas e sobre sua formação.

Ao utilizar as narrativas de memórias em formação de professoras, compreendo o poder reflexivo e de construção de significados operados pelos sujeitos (professoras participantes) como mecanismo de emancipação e transformação, em que ao narrar as professoras refletem sobre suas memórias, significando-as hoje, num movimento descrito por Moraes (2023, p. 3), como uma “tríade: conhecimento, aprendizagem e formação”.

Nesse movimento, as professoras, fazem uso da linguagem como mecanismo de significado que vai generalizando e construindo um pensamento sobre a experiência, marcado nas interações sociais, mediadas culturalmente pelos contextos que as cercam, construindo, assim, novos saberes, novas narrativas.

Esse processo de (re)memoração e de tomada de significados são marcados pelas interações com os diferentes saberes, tempos históricos e culturais das professoras, de forma que a construção desses novos saberes são possíveis partindo de associações que mobilizam ou provocam o surgimento de outras cadeias associativas (Vigotski, 2001, pp. 324-325).

A formação de professores tem sido um tema amplamente discutido e pode ser concebido em dois momentos, a inicial e a continuada. A perspectiva desta pesquisa se pauta nesse segundo movimento, compreendendo-o como um processo que se dá ao longo da vida do profissional docente, em que de posse dos conhecimentos que dão base à sua inserção na carreira, as professoras constituem conhecimentos que vão se consolidando com a experiência.

Para Cunha (2014) a formação continuada necessita de um ambiente, instituição aprendente, em que as professoras possam trazer à tona os conhecimentos que são produzidos a partir dos/nos/com os cotidianos escolares, em que suas experiências sejam levadas em conta, como ponto de partida de pensar e investigar sobre os desafios das realidades escolares.

Dessa forma, ao produzir narrativas das memórias no percurso de *pesquisaformação*, que compreendo que é nesse movimento que o grupo aprende cooperativamente entre si, de forma que ao (re)memorar suas histórias de vida e experiências não refletem apenas para/sobre si, mas em interação constroem perspectivas outras sobre suas realidades, mas pela valorização e estímulo de reconhecer que essas professoras trazem consigo aprendizagens importantes para se pensar institucionalmente, reconhecendo-as como produtoras de intelectualidade e capazes de refletir criticamente sobre suas realidades, fugindo à lógica da professora reproducionista, realizadora de atividades e mera cumpridora de metas.

Sendo assim, continuo este itinerário dialogando com Paulo Freire (1989) como principal articulador teórico:

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha

infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo". (Freire, 1989, p.20)

É neste exercício de buscar nas memórias, aquilo que constitui/confere a existência no presente, enquanto leitor e escritor, que "re-crio" e "re-vivo" (Freire, 1989), conferindo um sentido, promovendo um encontro do sujeito com sua própria memória e fazendo desta uma estratégia de existência e, daí, a importância do narrar (Bosi, 1979).

Dando continuidade a este movimento de evidenciar as pesquisas como uma escolha política contracolonial, que destaco como bases epistemológicas desta pesquisa autores brasileiros, reconhecendo seu protagonismo e papel para o campo nacional e internacional, como Freire (1989, 1994, 1996), Abrahão (2018, 2023), Bosi (1979), Passeggi (2008, 2011, 2017), Souza (2006, 2017), Bragança (2021), num claro entendimento de que estes referenciais contemporâneos coadunam com este modo de "pensar e fazer pesquisa", percebendo na investigação um "ato formativo sensível e de reconhecimento da nossa humanidade, de afirmação da subjetividade como objeto de conhecimento" (Ferreira; Soares; Aguiar, 2024).

Este estudo fundamenta-se em utilizar a pesquisa narrativa, buscando evidenciar nas experiências de formação das professoras no contexto de leitura e escrita, quais subjetividades são apontadas e o que suas narrativas provocam, refletem e/ou denunciam, utilizando-se das memórias, subsídios que conduzem ou normatizam suas realidades no presente.

Nesta perspectiva, concebo o conceito de memória apresentado por Bosi (1979), em que apoiados às lembranças que fazem, os sujeitos refletem sobre os seus presentes, trazendo à tona episódios (lembranças) que se (re)significam e (re)desvendam a realidade posta ou vivida, ou seja, a memória se desenvolve/aperfeiçoa a partir do sentido e significado que esta (im)/(pressu)põe à realidade do vivido hoje.

Em sua obra, "Memória e sociedade: lembranças de velhos", Ecléa Bosi faz/estabelece diferentes visões sobre a memória, mas aqui vou me ater à transposição mais simplista da autora, parafraseada por mim para perceber o que ela

defende, de que memória é um conjunto de construção de sentidos no hoje, apoiado nas lembranças de um passado.

Marilena Chauí ao escrever o texto de apresentação da obra supracitada de Bosi (1979), reflete sobre a escrita memorialista e destaca: “Os memorialistas possuem nomes (Bosi, 1979, p. XXVII).” Neste sentido, este trecho enfatiza o que coaduna com o que Bosi diz mais à frente em seu texto, de que como pesquisadora ela foi “sujeito e objeto” (p. 2), ou seja, o pesquisador torna-se sujeito ao questionar, ao querer saber, ao imergir nas histórias memoradas; torna-se objeto ao ouvir, registrar, “como um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças” (Bosi, 1979, p. 2), num movimento reflexivo, dialógico e de compromisso com a memória daqueles que a transmitiram.

Partindo desse pressuposto, podemos apontar a memória como uma *estratégia de existência*, pois é no ato de narrar que se confere a existência do hoje, por isso precisa ser lembrado, conferido sentido, promovendo no sujeito o encontro com a sua própria memória.

Bergson (1896 apud Bosi, 1979, p. 9), no que diz respeito à memória, aponta que esta é o “lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas”.

Dessa forma, trabalhar com um grupo de inspiração colaborativa de pesquisa, como uma comunidade narrativa de memórias, conforme a proposta metodológica de desenvolvimento desta pesquisa, estabelece-se como um movimento de “construção social da memória” (Bosi, 1979, p. 27), pois a memória, em sua perspectiva social, trabalhada em grupo, compreende que este (o grupo) dará a tônica do modo de contar, como bem destaca Bosi (1979):

Quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, verdadeiros “universos de discurso”, “universo de significado”, que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos. O ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a História. (Bosi, 1979, p. 27)

Neste sentido, a pesquisa propôs se apropriar da abordagem narrativa como elemento que tangencia a reflexão, a compreensão e a per/trans/formação nos/dos/com os cotidianos da escola, em que os processos de formação de leitura e

a escrita podem ser percebidos, centrados e pautados nas experiências docentes narradas (Clandinin; Connelly, 2011).

Bosi (1979) afirma:

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (Bosi, 1979, p. 9)

Considerando o contexto de indicadores de competências que foram estacando seus princípios no cotidiano escolar, materializados nas políticas de avaliações externas, como Fluência Leitora, SARESP, IDEB, entre outros, é fato que as professoras têm sido expostas a um conjunto de resultados e metas que impõem a estas uma série de ações que vislumbram alcançar em suas crianças e estudantes a consolidação de habilidades que lhes dará “aporte” necessário à aquisição de competências no campo, principalmente, da leitura que, automaticamente, imbricam na constituição de sujeitos que fazem o devido uso da língua escrita, produzindo textos.

Neste contexto, é exigido dessas profissionais uma série de conhecimentos que devem ser articulados, com vistas ao desenvolvimento das crianças e estudantes. Assim, faz-se necessário compreender como as professoras têm concebido suas práticas de leitura e escrita; a importância que dão para a temática em sua prática em sala de aula; os recursos e estratégias que se fazem valer; bem como levantar os conhecimentos e experiências que norteiam suas ações.

Portanto, compreender que as narrativas de professoras quanto à sua prática e formação podem evidenciar e dar pistas às lacunas que vêm sendo discutidas em diferentes áreas da pesquisa em Educação, para atender a problemáticas no que se refere ao desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que para além do que está posto pelos dados, quais subjetividades suscitaram estas narrativas e/ou quais evidências surgem/emergem a partir do ato de narrar.

Deste modo, o desenvolvimento da pesquisa nos/dos/com cotidianos, “buscando compreender as diferentes lógicas com que se articulam” (Alves, 2003, p. 2), num movimento significado de ação-reflexão-ação, onde “fazerpensar” (Alves, 2003) se alinham articuladamente à formação e ação docente.

Esse arcabouço teórico resulta de escolhas *epistemopolíticas* para configurar as bases e lentes sob as quais esta pesquisa se sustenta para tecer as compreensões à luz dos conceitos e dos autores mobilizados para a construção de saber científico, emersos e imersos nas memórias narrativas e sustentar a resposta em como esses movimentos forjam o desenvolvimento profissional das professoras.

CAPÍTULO III - CAÇADAS AO CAMPO: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A presente revisão sistemática de literatura tem por objetivo levantar, identificar e analisar a produção do campo científico no que se refere à pesquisa narrativa na formação de professores para leitura e escrita, no período de 2015 a 2025. O trabalho se deu no desenvolvimento da pesquisa de mestrado sobre a trajetória formativa de professoras da Educação Básica brasileira sobre a leitura e escrita.

É fato que o campo das Ciências Humanas tem buscado por um modo de fazer pesquisa que atenda às subjetividades que marcam este, em específico, o da Educação.

Quando falamos em Educação e seus estudos, estamos falando de experiência; segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 48) a narrativa é uma forma de compreender e representar a experiência. Ela surge como uma oposição à ideia dominante que se perpetuou nas ciências sociais, herdada das ciências naturais, de uma pesquisa que privilegia os métodos quantitativos e objetivistas.

A leitura e a escrita estão presentes na ação pedagógica em sala de aula e é uma temática em alta nas discussões atuais, haja vista a crescente adesão de políticas de avaliações externas que se manifestam nesses campos ou pelos números apontados em pesquisas que vislumbram a temática, considerando os índices de leitura, fluência leitora e de alfabetização no Brasil, numa busca de corporificar a ideia de desenvolvimento de habilidades e competências para efetivação de conhecimentos pertinentes a estas temáticas. De acordo com a pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" (Instituto Pró-Livro, 2024), 53% dos brasileiros não são leitores, o que de alguma maneira vai reverberar na escola e como esta se comporta, organizando e estruturando a leitura, seus espaços e currículos e, conseqüentemente, como a falta de leitura se manifesta nas produções escritas.

Assim, por meio desta revisão sistemática, pretendo levantar dados quantitativos e qualitativos de como a temática da leitura e escrita tem se manifestado na formação profissional docente, tendo nas narrativas e na pesquisa narrativa, o modo de compreender as experiências e suas subjetividades.

3.1. Construção metodológica

Tomei por alicerce (aqui fazendo metáfora à construção civil) a escolha da base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, através do Acesso CAFe, por entender que é uma ampla base de artigos, em que foi possível usar filtro para acessar apenas as produções que foram revisadas por pares, tendo em vista que, geralmente, esses artigos decorrem de produções como teses e dissertações e, portanto, já foram duplamente avaliadas e validadas até serem publicadas como artigos.

A partir dessa estrutura, definimos as etapas seguintes, a saber: A) Definição dos descritores — foram definidos a partir dos objetivos da pesquisa, com a escolha de palavras em dois momentos. O primeiro com as palavras “Narrativas Pedagógicas, Formação de Professores, Leitura e Escrita”, o segundo, com “Narrativas de Professores, Formação de Professores, Leitura e Escrita”. Em seguida, foram escolhidos os filtros — o primeiro foi o recorte de tempo de produções, entre os anos de 2015 a 2025, considerando que neste intervalo de tempo tem-se as produções mais recentes do campo; além do recorte temporal, foi estabelecida a seleção de periódicos de acesso aberto e revisado por pares; B) Levantamento dos Dados — essa etapa ocorreu entre os meses de março e junho de 2025; C) Organização, estruturação/sistematização e análise dos dados.

A) Definição dos Descritores e Escolha dos Filtros — em um primeiro momento foram definidas como descritores, as seguintes palavras: “Narrativas Pedagógicas, Formação de Professores, Leitura e Escrita”. Essas palavras foram cruzadas entre si, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Descritores (1º Momento)

Descritor “A”	Operador Booleano	Descritor “B”	Operador Booleano	Descritor “C”	Operador Booleano	Descritor “D”	Resultados sem Filtro	Resultados com Filtro
Narrativas Pedagógicas	AND	Formação de Professores	AND	Leitura	AND	Escrita	8	8
Narrativas Pedagógicas	AND	Formação de Professores					217	76
Narrativas Pedagógicas	AND			Leitura			26	10
Narrativas Pedagógicas	AND					Escrita	624	148

Fonte: Dados do autor (2025)

As escolhas não se configuraram numa estratégia assertiva, pois a combinação de todos os descritores constituiu ou um quantitativo baixo ou, nos entrecruzamentos, muito altos para análise. Diante disso, resolvemos num segundo momento alterar os descritores, organizando-os da seguinte maneira: “Narrativas de Professores, Formação de Professores, Leitura e Escrita”, como ilustra o Quadro 2.

Quadro 2 – Descritores (2º Momento)

Descritor “A”	Operador Booleano	Descritor “B”	Operador Booleano	Descritor “C”	Resultados sem Filtro	Resultados com Filtro
Narrativas de Professores	AND	Formação de Professores	AND	Leitura e Escrita	42	19

Fonte: Dados do autor (2025)

O segundo movimento foi o escolhido para a revisão de literatura. No que se refere aos quesitos de exclusão, a partir desses levantamentos, na leitura dos títulos e resumos foram desconsideradas produções que não contemplassem a Educação Básica Brasileira, como as produções em nível de graduação e pós-graduação.

- B) Levantamento dos Dados — Dos 19 textos selecionados, considerando os critérios de exclusão, foram organizados e tabulados 10 textos.
- C) Organização, estruturação/sistematização e análise dos dados — esses 10 textos foram tabulados, lidos, categorizados e analisados para construção deste trabalho de revisão de literatura.

3.2. Análise das publicações

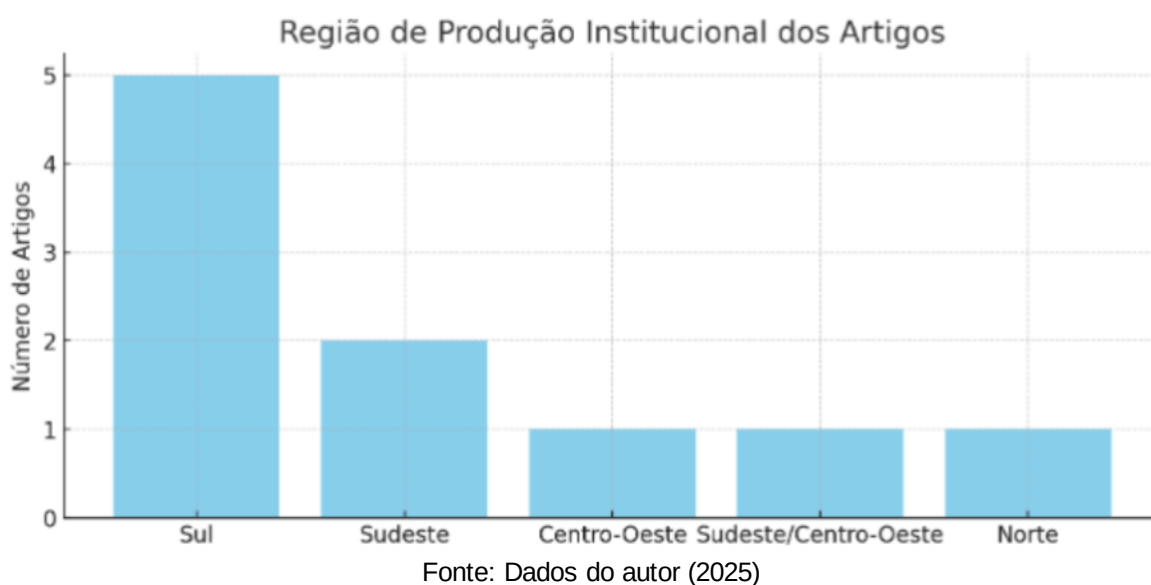
As tabulações permitiram observar que a participação dos autores e coautores, quase em sua totalidade, são do gênero feminino: 17 pesquisadoras¹² ante a 3 pesquisadores homens. Assim, fica evidenciada a forte presença feminina na produção acadêmica analisada, coadunando com a ideia de que em se tratando da Educação Básica brasileira, as mulheres são maioria, sobretudo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reverberando, inclusive, no

¹² Neste quantitativo foram consideradas duas autoras que se repetem (Dorneles e Galiazzi) em produções distintas, num espaço de tempo considerável de 2016 e 2022.

desenvolvimento de pesquisas, haja vista que estas emergem de profissionais que estão em atividade no cotidiano escolar.

A partir da seleção e tabulação das publicações, observou-se que a maior parte dos artigos foram produzidos na região Sul, seguido por Sudeste e Centro-Oeste. Houve ainda uma produção conjunta entre Sudeste/Centro-Oeste e uma na região Norte (conforme pode ser observado no Gráfico 2).

Gráfico 2 - Região de Produção Institucional dos Artigos¹³



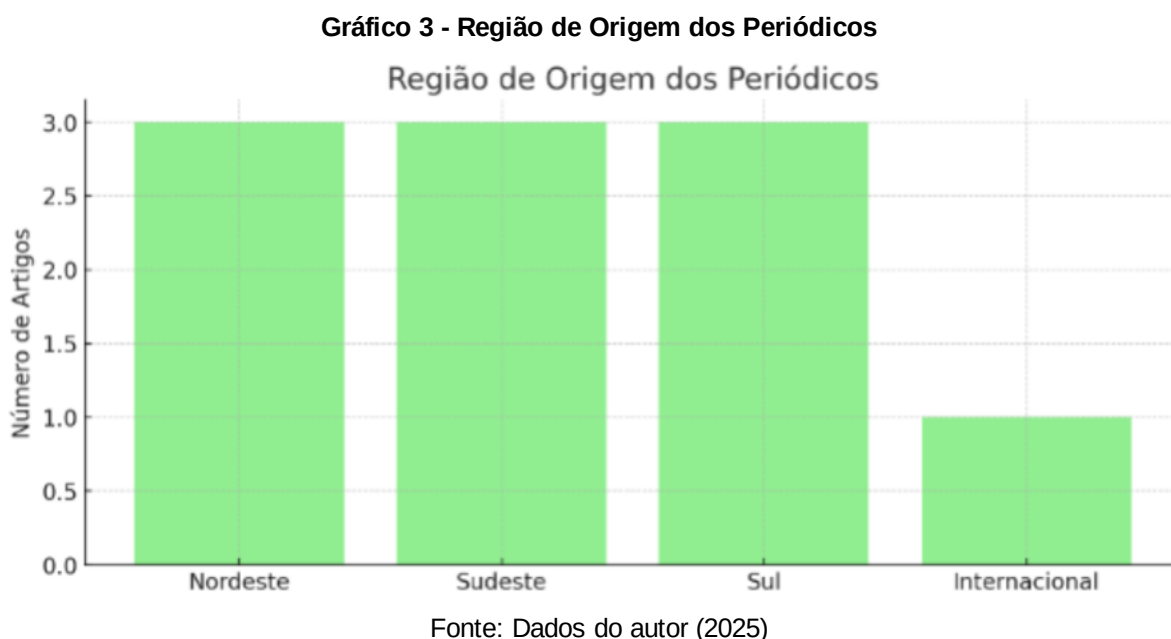
É possível, assim, dar a entender que as temáticas levantadas estão circulando e sendo produzidas com maior demanda, nas regiões Sul e Sudeste do que em outras partes do país, mas, na realidade, pesquisas mostram que a maior parte das universidades estão alocadas nessas regiões do que em outras. Na região Sudeste encontramos o maior centro financeiro do país, essa perspectiva econômica, aliada a outros fatores historicamente construídos e de infraestrutura, fazem com que, por exemplo, somente a cidade São Paulo se destaque com o maior número de universidades entre as capitais do país e concentre o maior número de instituições de ensino superior do que na região Nordeste, por exemplo¹⁴.

Também, foi possível levantar a origem dos periódicos em que os artigos foram publicados. Nesse sentido, observa-se uma distribuição equilibrada entre

¹³ Todos os gráficos apresentados nesta revisão foram gerados por IA (Inteligência Artificial), a partir de tabulação feita pelo autor.

¹⁴ Mapa do Ensino Superior do Instituto SEMESP. <https://www.semesp.org.br/mapa/home/>. Acesso em: 31 out 2025.

periódicos da Região Nordeste, Sudeste e Sul, e apenas um periódico internacional. Esses dados reforçam a ideia de que não apenas as regiões Sul e Sudeste têm produzido conhecimentos para o campo, mas que essa concentração de estudos revelam uma questão política de acesso e de desenvolvimento das pesquisas, ou seja, essas regiões produzem mais porque concentram um maior número de universidades.



Essas análises provenientes das tabulações revelaram uma diversidade e pluralidade de pesquisadores e periódicos, apontando que a temática circula por diferentes programas, regiões e abordagens metodológicas.

Para compreender como essas produções dialogam, articulei a organização em quatro eixos temáticos de produções: I) Escrita como prática reflexiva em formação; II) Narrativas Compartilhadas e Processos Colaborativos; III) Literatura e linguagem como estratégia de alfabetização e formação; IV) Memórias e narrativas como instrumentos de pesquisa em Educação.

No primeiro eixo, faz parte do agrupamento a produção de Zaqueu-Xavier e Rosa (2019), em que os autores discutem a escrita de memoriais na formação de professores de Matemática como movimento de reflexão e de construção da identidade docente; a produção de Boszko e Da Costa Güllich (2016), o estudo traz a produção de diários de professores como potente movimento reflexivo para o desenvolvimento docente; a produção de Kich e Martins (2018), as autoras destacam

a importância de escrita crítico-reflexiva na formação de professores; e, por último, Passos e Lauriti (2024), o estudo das autoras aponta para as narrativas autobiográficas como movimento de autoconhecimento e da constituição de si através das memórias de histórias de vida na formação de educadores.

Ao agrupar essas produções nesse primeiro eixo temático, compreendo as aproximações com a pesquisa que desenvolvi, sob o viés de reconhecer no movimento de escrita narrativa como prática reflexiva na formação de professores, em que ao escrever suas histórias rememoradas ou ao partilhar estas, as professoras trazem à tona significados que vão mobilizando conhecimentos que potencializam um olhar crítico para a sua constituição, identidade e fazer docente.

No segundo eixo, o estudo de Machado Dorneles e Do Carmo Galiuzzi (2016) apontam para as experiências de ensino compartilhadas pelas escritas narrativas na formação de professores; e o estudo de Assef e Rodrigues (2018), nele as autoras apontam para a formação de professores por meio de narrativas compartilhadas em/nos grupos de estudos, com vistas ao desenvolvimento profissional.

Neste eixo temático, em que denominei "Narrativas compartilhadas e processos colaborativos", dialogo com minhas escolhas metodológicas de desenvolvimento da pesquisa, com a criação do grupo com inspiração colaborativa aliado à pesquisa formação, como o *locus* potencialmente pensado para a construção de uma comunidade narrativa que reflete em seus cotidianos.

No terceiro eixo, aloquei Barbosa e Soares (2023), o estudo denuncia, por meio das narrativas, as lacunas na formação pedagógica dos professores nas metodologias de ensino, apesar de ter sido desenvolvida com estudantes da graduação, a produção traz reflexões significativas sobre a importância da leitura e da escrita na educação; e Pereira e Saldanha (2021), em seu artigo versam sobre a linguagem literária e a literatura no processo de alfabetização, num diálogo entre leitura e escrita no processo de escolarização.

Por meio das narrativas, busco com a pesquisa compreender como se constitui o processo formativo das professoras para a leitura e escrita e como estas reverberam na constituição da sua identidade docente, os estudos do terceiro eixo temático, por mim estabelecido, vêm ao encontro com as interfaces da pesquisa desenvolvida, seja como estratégia reflexiva de formação ou como movimento de (re)memoração de experiências, constituindo uma significação e reflexão crítica no presente.

No quarto eixo, trago Terçariol e Bioto (2024), em seu artigo as autoras discutem o uso de narrativas de si como foco da pesquisa educacional na formação de professores; Passos e Lauriti (2024) vão destacar a contribuição das memórias narrativas biográficas na formação de professores.

Concatenando com as autoras neste quarto eixo temático é que firmo o uso das memórias narrativas (auto)biográficas como a melhor forma de compreender as subjetividades marcadas nas experiências e histórias de vida, como método, produção de material de pesquisa e como gênero de escrita para dialogar com o campo.

A seguir, verso um pouco mais sobre cada eixo temático organizado.

3.3. Escrita como prática reflexiva em formação

As narrativas têm se mostrado importantes dispositivos de formação ao longo da trajetória docente. Nesse sentido, a escrita, seja ela por memoriais (Zaqueu-Xavier; Rosa, 2019) ou diários de bordo/classe (Boszko; Da Costa Güllich, 2016; Kich; Martins, 2018), se manifesta como movimento de autorreflexão crítica e formação pessoal e profissional, pois “mergulhar na nossa própria história e recordar momentos vividos, naturalmente somos levados a estabelecer conexões e a ganharmos consciência de diversos aspectos de nossa vida” (Passos; Lauriti, 2024, p. 4).

Assim, nesse exercício de (re)memorar experiências e narrá-las, os professores olham para si e refletem suas práticas a partir de suas histórias de vida e formação. Kich e Martins (2018) apontam:

Neste sentido, entendemos que a narrativa no diário associa a atividade reflexiva à escrita e à leitura compartilhada, permitindo uma observação mais profunda dos acontecimentos vivenciados e, por conseguinte, a constituição identitária de um profissional autocrítico. (Kich; Martins, 2028, p. 178)

As narrativas vão se firmando para os sujeitos como um movimento reflexivo sobre sua prática e, ao olhar criticamente para suas histórias de vida e do outro, nos espaços coletivos de formação, “refletem e (re)constroem constantemente sua prática

docente (seus ideários de docência) a partir de reflexões sobre diferentes temáticas de formação” (Boszko; Da Costa Güllich, 2016, p. 61).

Para Zaquieu-Xavier e Rosa (2019):

Pode-se notar que, o ato de narrar e refletir sobre as vivências, memórias e lembranças contribui para que os sujeitos, que ocupam a função de autores, narradores e atores principal dessas histórias, possam acompanhar, produzir significados e ressignificar os momentos narrados que, em geral, são também compartilhados. (Zaquieu-Xavier; Rosa, 2019, p. 1030)

Portanto, os artigos que compõem este eixo visam evidenciar o potencial (trans)formativo das narrativas, como ferramentas de (auto)conhecimento, podendo também ser (re)conhecido no outro, compreendendo que a experiência não é apenas individual, mas coletiva.

3.4. Narrativas compartilhadas e processos colaborativos

Este eixo propõe que os artigos selecionados destacam as dimensões sociais, interativas e colaborativas da escrita de narrativas, com potencial diferencial formativo entre pares, constituindo grupos, redes e comunidades de práticas docentes narradas.

Machado Dorneles e Do Carmo Galiazzi (2016, p. 194) afirmam que “o trabalho colaborativo favorece a indagação narrativa a partir da mediação dos outros, do coletivo de docentes narradores que escrevem, leem, comentam e conversam em torno das sucessivas versões do relato de experiência”.

Assef e Rodrigues (2018) apontam para a contribuição dos grupos de estudos e pesquisa como espaços de formação de professores, mediados pela escolha metodológica das narrativas. Para elas:

As narrativas apontam que o que mantém a postura ativa dos grupos de estudos e pesquisas é a possibilidade do encontro com a experiência dos seus integrantes, pelo linguajar e emocionar que proliferam potencialidades na formação de professores e na transformação do sujeito. (Assef; Rodrigues, 2018, p. 213)

Machado Dorneles e Galiazzi (2022) ressaltam que:

no exercício da escrita do relato de experiência, de leitura entre pares e de rodas de conversa sobre os relatos, vivenciam-se a produção e o compartilhamento de significados, [...] com o (re)pensar, (re)significar e (re)construir das práticas educativas a partir de uma perspectiva narrativa. (Machado Dornelles, Galiazzi, 2022, p. 130)

A perspectiva apresentada pelos autores, neste eixo compreendem a escola e a sala de aula como espaço de formação, de estudo e produção do conhecimento que, quando partilhado, deixa de ser uma vivência isolada, individual e passa a ser uma experiência coletiva em/de formação.

3.5. Literatura e linguagem como estratégia de alfabetização e formação

Neste eixo, os artigos selecionados apontam para dois extremos: as lacunas deixadas por uma formação de professores deficitária, que tangenciam as práticas de leitura e escrita; e as propostas de alfabetização, numa perspectiva de interação com a literatura infantil, como mobilizadora de aprendizagens.

Por um lado, Barbosa e Soares (2023), a partir das dificuldades encontradas na formação inicial dos acadêmicos de Educação do Campo, buscaram compreender e refletir, a partir das narrativas dos estudantes, como se deu a sua formação para práticas de leitura e escrita.

Neste sentido, Barbosa e Soares (2023) destacam:

Realizar esta pesquisa foi muito significativo para pensarmos acerca do papel das práticas de leitura e escrita dentro da sala de aula nos âmbitos da educação básica e ensino superior. Foi possível refletir também como essas práticas compuseram a formação acadêmica dos alunos. Constatamos que ler e escrever requer esforço e dedicação do aluno, ainda mais quando carrega consigo dificuldades como parte de sua trajetória escolar. Nesse sentido, é importante reconhecer a realidade de cada aluno, levando em consideração a sua produção textual, por meio de uma visão de mundo que traz consigo. Entendemos que a função exercida pela leitura e pela escrita se desenvolve tanto o individual quanto o social. Os conhecimentos adquiridos ao longo de toda caminhada educacional são de suma importância para o desenvolvimento do discente. (Barbosa; Soares, 2023, p. 18)

Por outro lado, Pereira e Saldanha (2021) trazem a experiência de uma pesquisa colaborativa realizada com crianças e estudantes do curso de Pedagogia

em que literatura infantil foi o mecanismo de interação da linguagem poética com o processo de alfabetização, na qual:

Constatou-se que ensinar e aprender a ler e a escrever como um processo discursivo – na interação, interlocução dialógica e produção de significados/sentidos – é um constante exercício de (trans)formação/voos, individuais e/ou coletivos, nas relações entre professores(as) e crianças-alunos como autoras, leitoras, ilustradoras. (Pereira e Saldanha, 2021, p. 34)

As produções mostraram dois lados de um percurso formativo e de escolarização, marcados por trajetórias com lacunas de práticas pedagógicas que contemplassem direitos de aprendizagem, que reverberaram em como a leitura e a escrita são mobilizadas para produções acadêmicas, marcadas por um volume de produção considerável, em que esses conhecimentos são pedidos a todo o momento e, por outro, práticas de sucesso, com marcas para uma educação emancipadora, crítica e transformadora.

3.6. Memórias e narrativas como instrumentos de pesquisa em Educação

Neste eixo, as memórias e as narrativas não são tidas como mecanismos ou além de dispositivos formativos, mas como instrumento metodológico de pesquisa para investigação do desenvolvimento docente.

Os estudos apoiados nas histórias de vida docente, segundo Terçariol e Bioto (2024), buscam nesse método narrativo, através das memórias,

identificar, nas trajetórias dos professores, questões relevantes para a pesquisa educacional, tais como: as motivações para a escolha da profissão, as características das diferentes fases da carreira docente, as questões de gênero no exercício do ensino, a construção da identidade profissional e as relações entre práticas educativas e políticas educacionais. (Terçariol; Bioto, 2024, pp. 1-2)

Passos e Lauriti (2024, p. 4) defendem “a importância das pesquisas biográficas para os processos de humanização das relações, considerando os valores éticos para apurar a escuta, respeitar a história e colher a singularidade do outro que são fundamentais”.

3.7. Considerações sobre a Revisão Sistemática de Literatura

O levantamento, aqui feito, procurou encontrar produções que tratassem da trajetória formativa docente para a leitura e escrita, por meio de narrativas. As dez publicações selecionadas, apontaram para I) as narrativas de si; II) a escrita como instrumento de formação; III) a memória como ferramenta pedagógica e de formação; IV) as vivências e experiências como contextos de formação inicial e continuada.

A escrita tem sido marcada como forte mecanismo de formação, resistência e existência. Os artigos retratam a importância da escrita e, em especial, as narrativas, como dispositivos emancipatórios e reflexivos sobre os cotidianos das escolas e da prática docente.

É no ato de narrar que a escuta daquilo que é individual, ganha uma cadeia de sentidos no coletivo, uma vez que quando se fala da experiência docente, daquilo que é vivido, isso não é um fenômeno particular, pois é de um mesmo grupo que emergem estas histórias de vida e trabalho que de alguma maneira são atravessadas no outro. Nas memórias compartilhadas, é que novas narrativas se constituem, num processo colaborativo.

No campo da leitura e da escrita, ainda assombram muitas brechas na formação docente que reverbere em práticas significativas em que a linguagem assuma uma relação de interação na construção de sentidos.

Fica claro e evidente o quanto a pesquisa narrativa se firmou como uma metodologia e modo de fazer pesquisa, em que as subjetividades ganham o protagonismo, em contrapartida às formas hegemônicas, pautadas no objetivismo de resultados e quantidades.

Para finalizar, é importante destacar que a pesquisa narrativa ou pesquisas que se pautem em narrativas continuam movimentando o campo e ganhando mais espaço, e é na potência dessas memórias narradas que faz-se necessário manter o campo em diálogo e em produção de pesquisas que focalizem no campo da leitura e da escrita, promovendo reflexões e provocando ações que mobilizem a formação e a prática docente, mantendo o debate aberto, uma vez que fica claro que não é uma temática que já foi transposta ou absorvida.

CAPÍTULO IV - DA CAÇADA AO DELEITE: ANÁLISES DAS NARRATIVAS PRODUZIDAS

As primeiras produções de material se deram durante os encontros do que chamamos de “Roda de Memórias”, esse momento com o grupo acontecia durante a *pesquisaformação*, ao debatermos, discutirmos e refletirmos as temáticas que perpassaram a formação, sobre a leitura e produção de textos.

Para a produção das memórias narrativas, optei por produzir narrativas orais, como movimento de aproximação com as professoras por acreditar que esse se dá mais acessivelmente por meio da oralidade, acreditando que dessa forma as memórias dessas professoras seriam mais facilmente acessadas, que, por vezes, ao pedir um registro escrito, poderia haver uma resistência por parte delas e que, uma vez que tivessem feito essas narrativas, seria possível mostrar a elas os conhecimentos que trazem sobre a temática, que a memória tem um papel importante no processo formativo, para em outro momento, então, passar a produzir narrativas escritas.

Essa estratégia se configurou, também, como exercício para conduzir as professoras a escreverem narrativamente, considerando que narrar oralmente o que se sabe, acessa um conjunto de saberes que são importantes para conduzir a narrativa como um recurso discursivo e de organização de pensamento, o que ao longo dos encontros foi se mostrando uma estratégia assertiva, pois foi possível perceber que as professoras foram evoluindo no desenvolvimento dessas memórias narrativas.

4.1. Acampamento de caça - Dos encontros à produção das narrativas

Minhas quartas-feiras, das 18h30min às 20h30min, nunca mais foram as mesmas...

Durante os meses de agosto a outubro estava envolvido num compromisso coletivo e ético com um grupo de professoras (em atividade em sala de aula ou ocupantes da função de gestoras) para o desenvolvimento desta pesquisa.

Confesso que não me dera conta que o movimento da *pesquisaformação* mexeria com minhas convicções e a de um grupo de professoras que se permitiu me acompanhar nesse movimento.

Nossos encontros eram sempre no meio da semana, como dito anteriormente, às quartas-feiras, o que dava a esse momento um certo teor de cansaço e de uma enxurrada de demandas a que essas participantes se encontravam emergidas em seus cotidianos. Era comum escutar, ao iniciar os encontros, falas do tipo: “Estou cansada, parece que um caminhão passou por cima de mim!” (Professora Malu).

Eu podia compreender o que sentira a participante, haja vista ser essa a condição, muitas vezes, em que eu também estava, pois após um dia de trabalho, organizar o encontro de pesquisa e dar conta das demandas de trabalho, formativas e pessoais, aproximava-me do sentimento que elas expressavam ao longo dos encontros. Afinal, após um dia de trabalho intenso, algumas acumulando cargos em outras autarquias e unidades escolares diferentes, ou mesmo, gerindo processos ou escolas, davam a esse (instante/momento) uma justificativa para externar como se(nos) sentiam(sentíamos).

Mas, algo muito interessante acontecia, conforme as reuniões avançavam em suas pautas, esse sentimento ou estado físico ou de espírito dava lugar a um ambiente de encontro, de acolhimento em que as narrativas faziam a ponte entre as subjetividades de cada uma ali presente e esse movimento de refletir sobre as memórias narradas, funcionava como uma espécie de bálsamo ou como uma dose *energética* aplicada para que prosseguíssemos os dias com nossas forças revigoradas.

Ao recordar desses momentos em que falar do estado de estafa em que as professoras se encontravam e, isso era legítimo, ser professora na/da educação básica no Brasil não dá a condição para que essas profissionais dediquem apenas uma parte de seu dia ao trabalho e na outra pensar em qualidade de vida ou em formação, haja vista que para estar ali, além trabalho, sacrificavam momentos em família ou de descanso.

Nesse sentido, recordo-me das vésperas do primeiro encontro em que a Professora Júlia (ativa na função de confiança de Coordenadora Pedagógica) me encontra nos corredores do local onde se dariam os encontros da pesquisa e me diz: “Tem problema se eu faltar à reunião hoje, pois é aniversário do meu filho e

combinamos de sair em família"... Para minha surpresa, horas mais tarde, lá estava Júlia participando da reunião em que apresentei a pesquisa a ser realizada...

Ao ver Júlia tendo essa atitude, em diálogo com tantos outros acontecimentos e falas presentes nos encontros, fui me dando conta que fazer a escolha por tratar as participantes como professoras e não professores como rege as convenções vigentes da língua, não apenas se configurou numa contravenção à norma culta (diga-se, de passagem, bastante patriarcal e machista), mas uma questão semântica ou mesmo discursiva, em que ser professora/mulher trazem marcas, contornos e tensões que as colocam num lugar desleal e de sobrecarga de funções.

A mesma Júlia que passara todo o dia executando as atribuições a que lhe era atribuída, era a mesma que tinha um compromisso com sua formação e com a sua função como gestora (recém ingressada), além de ainda ter fôlego e dar conta de ser mãe, companheira, esposa. Foi o que mais me fez refletir sobre sua decisão em vir participar do encontro. Marcou-me, porque demonstrou um compromisso ético com sua própria formação, mas ao mesmo tempo me fez refletir como a produtividade que se alastra nas políticas educacionais, sob a égide do mercado neoliberal, cobra das professoras e das profissionais da educação uma performance para o trabalho, em que suas humanidades são postas em segundo plano.

Voltando aos encontros, como as bases para a construção da pesquisa eram atravessadas pelas memórias de leitura e escrita, nossos momentos sempre eram iniciados com a leitura de narrativas retiradas dos livros, "Experiências docentes de leitura: entre memórias e narrativas"¹⁵, "Mágoas da Escola"¹⁶ e Cartas a Cristina¹⁷ em que ora eram memórias de professoras sobre suas experiências com a leitura, ora eram narrativas sobre as memórias de escola, formação e a escrita.

Todo esse movimento de trazer narrativas como disparadoras de reflexão para os encontros foi se estabelecendo como movimento de mediação na construção das narrativas orais ou escritas das participantes que também puderam, paulatinamente, perceber e constituir suas reflexividades narrativas (Passeggi, 2021).

Esse movimento de narrar, ouvir e produzir novas memórias faziam desses momentos um encontro de uma comunidade narrativa que se apropriava e aproximava de suas humanidades e das de outrem:

¹⁵ CARVALHO, Letícia Queiroz de; CORA, Marcela Alvarenga Toniato (Org.). Experiências docentes de leitura: entre memórias e narrativas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

¹⁶ PENNAC, D. Mágoas da Escola. Porto, PT: Porto Editora, 2009.

¹⁷ FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. (Bakhtin, 2003, p. 386)

É nesse movimento responsivo e de alteridade (Bakhtin, 2003), marcadas pelo diálogo entre as memórias e as experiências histórico-culturais das professoras (Vigotski, 1994; 2001) que retomo à (des)construção do sentimento ou estado de espírito a que as participantes e eu nos encontrávamos, muitas vezes marcados pelo cansaço, mas que ao dialogar, interagir e encontrar nas memórias narradas, os *espaçostempos* necessários para que nossa humanidade, histórica, cultural e ideologicamente situada na identidade e experiência docente compartilhada, fosse valorizada.

E ao fim, era comum ouvir: “Ah, é o meu momento terapêutico estar aqui em nossos encontros!”.

Não que essas reuniões se configurassem em sessões terapêuticas, mas tornaram-se espaços de escuta e valorização das vozes do que essas professoras tinham a dizer sobre histórias de vida, identidades docentes e (trans)formação contínua, fazendo desse lugar o ambiente propício para que nossas humanidades se encontrassem em suas tensões, emoções, medos, desafios e reflexões.

Não só isso, o desabafo aqui denuncia para nós que os espaços formativos ou o ambiente escolar podem contribuir para o silenciamento de nossas professoras, de forma que um ambiente em que possam contar suas histórias, narrar suas experiências e vida, transforme-se em lugar de acolhimento, segurança, respeito e empoderamento.

Não apenas as professoras foram se sentindo acolhidas nesse ambiente, mas eu, também, como *professorpesquisador*, fui me encantando/encontrando com a pesquisa, afinal, não somente as professoras estavam se permitindo participar de uma pesquisa e de uma formação, como esse movimento foi isocronicamente me envolvendo.

No início, estava inseguro, pensando bem, esse ambiente de produzir uma pesquisa era inédito para mim, o medo me acompanhou por um bom tempo. Você pode estar se perguntando: “Que medo era esse?”. Eu respondo — medo de não saber conduzir a pesquisa, de perder material, de não dar certo...

Enfim, tantas coisas, do novo, do agora ser pesquisador, de viver experiências nunca vividas e, acima de tudo, medo de falhar com as escolhas *epistemo-política-metodológicas* trazidas para o momento.

Mãos e voz trêmulas, suadeira, calor no rosto... esses foram meus companheiros durante os primeiros encontros!

Todavia, o acolhimento em que ouvir-falar-refletir sobre narrativas de professoras pertencentes ao grupo ou não, a dedicação das participantes e os relatos sobre o que foram mobilizando em suas salas de aula e turmas foram fazendo desses momentos/ambiente um lugar de certezas, de encontros, de afeto, de acolhida, de pertença, de memórias...

4.2. Memórias Narrativas de Leitura

Num primeiro momento, ao dialogarmos sobre a leitura, produzimos nossa primeira roda de memórias, sobre a qual socializamos, por meio de narrativas orais (gravadas em áudio e depois transcritas), em que as professoras puderam compartilhar com o grupo quais foram suas primeiras lembranças, memórias, aquilo que lhes vinha à mente quando nos referíamos ao eixo supramencionado, sem que, necessariamente, tivesse que versar sobre a primeira vez em que haviam lido na vida.

Esse movimento culminou em quatorze memórias de leitura narradas e transcritas em cerca de dez páginas de escrita, vide inventário de pesquisa. As produções ocorreram ao final do mês de agosto, como já apresentado no capítulo de introdução desta pesquisa.

A escolha por começar narrando as memórias de leitura e não as de escrita, deu-se a partir da ideia de que, histórica e culturalmente, a oralidade se desenvolve antes da escrita, pois esta se localiza “num estágio bem superior de acúmulo de experiência, somente num estágio superior de domínio da fala” (Vigotski, 2009, p. 62) e numa perspectiva freireana (Freire, 1989, p. 9) de que “a leitura do mundo precede

a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, assim como o ato de ler é uma ação interativa marcante, imbricado e mediado nas relações — ler para/com o outro, ouvir e contar histórias é um processo espontâneo, contextualizado de resposta imediata a quem é o interlocutor; em contrapartida, escrever é um ato mais recluso, sem a presença imediata de um interlocutor (Vigotski, 2009).

Após organizar essas produções e transcrevê-las, iniciei as primeiras leituras, utilizando-me das estratégias de destacar trechos do texto com diferentes marcadores, a fim de encontrar as primeiras pistas, os rastros que destes pontos poderiam emergir e, então, abri caixas de diálogo com impressões e registros do que ia percebendo, conforme informado no subtítulo 1.2.

Ao analisar as memórias narradas em busca de indícios, sinais e evidências que ajudassem a compreender as subjetividades marcadas nessas narrativas, enfatizo para um *rastro* bastante comum, a família como o primeiro modelo de comportamento ou de incentivo leitor:

[...] era aos domingos que meu pai pegava meu irmão e eu. A gente ia à praça para comprar jornal e andar de bicicleta. E, quando chegava em casa, para poder sair de novo, tínhamos que ler. Então, só podia brincar depois do almoço, mas, antes do almoço, parávamos para ler alguma coisa no jornal. (Professora Maria Angélica)

A gente era em bastante irmãs, todas crianças. Minhas irmãs mais velhas, que já sabiam ler, eram elas que liam aqueles livros didáticos de alfabetização. (Professora Silvana)

Minha irmã e eu temos seis anos de diferença, então, os primeiros livros que eu tive foram herdados dela. Minha mãe sempre colocava a gente para estudar juntos, mesmo que não estivesse matriculado na escola ainda. (Professor Alberto Nassour)

A minha infância foi lá na primeira parte dos anos 70, e a minha irmã que lia para mim. A gente tinha um livrinho de historinhas, daqueles antigos de capa dura costurada. Neles haviam várias historinhas para ensinar a falar e ler, que já eram antigas naquela época, datavam dos anos 50, 60... Até hoje eu lembro que eu dava risada, que ela falava: a historinha para aprender a falar o “L”, “Lá vai a Alda [destacando o som do L] com sua bolsa [destacando o som do L] e o seu anel [destacando o som do L], dar voltinhas [destacando o som do L] na cidade, para comprar balas de mel [destacando o som do L]”. Até hoje eu gravei isso e dava risadas. E depois é ela [irmã] que me ensinou a ler. (Professor Dr. Spock)

Lembro que tinha uma enciclopédia, a Barsa, e sobre histórias infantis eu tinha uma coleção de contos de fadas que vinham com o disquinho. Eu tocava bastante numa sonata que nós tínhamos. E, também, recebi de presente de um dos meus irmãos, um gibi com capa dura do Tio Patinhas. Essas são as lembranças que eu tenho. (Professora Lua)

Então, na verdade, eu lembro que minha mãe comprava os Clássicos da Disney, no meu caso, eu lembro que vinha os livros e uma fita [...] ficava com aquela fita no rádio, ouvia e decorava a fala da Pequena Sereia, do Linguado [...] Eu lembro que eu ouvia e falava junto, meu tios viam aquilo e falavam: Ela está lendo? Falavam: Não! Está imitando o que ela decorou, né? Mas nessa de ficar acompanhando a leitura e ficar ouvindo, foi me estimulando, recordo-me que aprendi a ler muito cedo, com 4 anos, [...] e quando já estava lendo, meu tio passa por mim, assustado, porque eu estava lendo o jornal, [escuto] ele falando com a minha mãe e ela respondendo assim: Ela está lendo. [E eu observando] ele [meu tio] e as [outras] pessoas achando estranho! (Professora Malu)

A primeira lembrança é da minha mãe lendo para mim. Acho que a leitura dos pais, do professor, causa uma memória afetiva muito grande [...] Eu tenho a lembrança do jornal... o jornal era entregue em casa e a minha mãe, toda manhã, o lia e [assim] peguei o gosto de ler o jornal. Eu queria muito aprender a ler, para ler aqueles livros, para ler o jornal. (Professora Luna Valente)

O meu pai trabalhava à noite na central de ambulâncias, na época. Ele, antes de ir para casa, de manhã, passava na banquinha de jornais e sempre levava um gibi. Eu lembro que eu tinha uma agonia, porque eu não sabia ler ainda e ficava imaginando a historinha e os dois [pai e mãe] trabalhavam. Enquanto meus pais trabalhavam, ficava com os meus avós, que não sabiam ler também. Então, esperava a minha mãe chegar do trabalho, ansiosa, pois ali ela tinha o tempo dela para mim e lia o que estava escrito nos balõezinhos [...] Eu recordo que quando aprendi a ler, de fato, foi quando fazia leitura para minha avó. Ela ia na igreja e ganhava uns livrinhos das cantigas da igreja, eu ficava lendo para minha avó, assim, aprendia a ler mesmo, lia junto com ela e acompanhava as letrinhas... eu, pequena, ajudando a minha avó na leitura. (Professora Lorena)

A memória mais antiga que eu tenho de leitura é da minha mãe lendo para mim. Acho que é até uma memória visual, eu lembro como um *flash*, de uma coleção de livros de Contos de Fadas, daqueles livros mais fininhos, eu lembro da borda do livro, era picotada, [...] das imagens desse livro, da história da Branca de Neve, o desenho dos Anões, eles usavam uns gorros, como se fossem duendes, uns chapéus pontudos, cada um tinha o seu, um desenho bem básico, bem geométrico... era da minha irmã, que é 13 anos mais velha do que eu, então ela tinha esses livros ... (Professora Helena)

Assim, coadunando com Ginzburg (1989, pp. 149-150) — “Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, “baixos”, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano” — ou seja, ao contar que muitas dessas memórias compartilhadas de leitura se dão a partir das interações em família, seja por intermédio dos pais ou dos irmãos, as narrativas das professoras dão luz a duas ideias sobre a leitura: a primeira, que não é a escola a fonte inicial de acesso a ela; segundo, ela se dá numa construção de sentidos, em interação com o meio, nesse caso a família. O que dialoga com o conceito de “Zona de Desenvolvimento Imediato” (Vigotski, 2001), marcado pela distância daquilo que a criança ou o sujeito resolve sozinha(o) e aquilo que resolve em colaboração com outra pessoa.

Em vista disso, a família se configura em um dos primeiros espaços em que as experiências de leitura acontecem, ainda que ela ocorra em outros espaços também, como o da escola, por exemplo. Aqui as memórias sinalizam para o vínculo afetivo que o ambiente familiar cria, proporciona, demonstrando que a leitura pode ser estimulada e produzida em ambientes ou situações não-formais, em que o conforto, o deleite, o afeto permeiam a constituição não somente das marcas de memória, mas, também, da identidade de comportamento leitor das professoras, trazendo-nos um conhecimento dos vínculos afetivos de leitura, como constituidor/gerador de memória.

Assim, as memórias narradas nos mostram que os processos de desenvolvimento da leitura não são isolados ou individuais, dependem de redes sociais, materiais culturais disponíveis, mediação e contextos histórico-sociais que permitam aos sujeitos interagirem entre si e com o mundo ao seu redor, utilizando-se da linguagem, em diálogo com os pensamentos do círculo bakhtiniano, como uma prática social.

Nesse sentido, fica evidente que são nos contextos coletivos, marcados pelas interações, que as práticas sociais de leitura são construídas, entendendo que o desenvolvimento humano é mediado culturalmente por instrumentos e signos (livros didáticos, livros paradidáticos ou literários e jornal, por exemplo), conforme aponta Vigotski (2001).

As narrativas demonstraram, ainda, que a leitura e a escrita não são circunscritas às proposições formais, intencionais comuns ao que é proposto na escola ou aos contextos em que estas aparecem, pois a linguagem verbal (oral ou escrita) e não-verbal (imagens, gestos ou símbolos) está presente no dia a dia e orienta as compreensões na construção do pensamento, nas interações sociais e na constituição das professoras.

Ou seja, além da família, há outros espaços coletivos de propagação de práticas sociais de leitura e escrita que extrapolam o espaço escolar, que se mostram importantes na constituição das experiências de leitura.

Os contextos históricos, culturais e sociais, evidenciados por meio das narrativas, dão a tônica de disponibilidade/disponibilização da leitura como um bem cultural de *status* e privilégio, numa sociedade marcada por desigualdades sociais, em que esses bens são acessíveis a pequenos grupos:

[...] meu contato com o livro foi através dos livros que a gente recebia de um primo meu. Nós morávamos na zona rural, ele morava na cidade e os pais dele tinham um poder aquisitivo melhor. Ele estudava em escola particular e todo ano ele trocava de livros. Então, aquele livro que ele usou, ao final do ano, ele passava para nós. (Professora Silvana)

Eu fui alfabetizada na zona rural e era mais de uma turma por sala [multisseriada] [...] a professora colocava a gente para ler até a quinta série era o hino nacional. Ela trazia o hino nacional em uma folha e nós tínhamos que ler, aquilo era a única coisa que tínhamos, até a quinta série, era o hino nacional para ler. E livro mesmo, eu fui ler quando estava na sétima série [...]. Antes, não tinha outra coisa para ler, era o hino nacional e as sílabas para juntar, era tudo o que tínhamos [...]. (Professora Valentina)

Ao narrar suas memórias de leitura, as Professoras Silvana e Valentina, dão-nos pistas de que esse cotidiano é marcado pela escassez e, sobretudo, do livro como um bem cultural. Os contornos sociais, de condições precárias ou simples de vida, sem "luxos" ou extravagâncias, decorrem que o acesso aos portadores textuais não era facilitado e que não era comum em casa, nesses contextos, desfrutar de um acervo ou de um modelo ou comportamento leitor competente, ainda que no caso da Professora Silvana tivesse esses modelos e comportamentos fidelizados em suas irmãs mais velhas, para Valentina, não lhe foi uma realidade, circunstância essa que aponta para a forma como a escola reforçava esse *modus operandi* de desigualdade, escassez, acesso e privação.

Nesse sentido, conforme afirma Freire (2000) era dever da escola, sob a ótica de uma "pedagogia crítica radical libertadora":

Trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (Freire, 2000, p. 48)

Aqui vale uma ressalva, pois a Professora Valentina (34 anos de magistério), nos valida uma ótica sobre a formação de professoras, quando situa a nós, ouvintes/leitores, a realidade daquele cotidiano vivido:

A professora ensinava isso, porque quem dava aula naquela época, não tinha estudo. Quem tinha quarta série, dava aula para o primeiro ano. Quem tinha oitava série, dava aula para a quinta série. Então, assim, eu fui ter professora de Português formada na área, eu já estava na oitava série. Quem dava aula, quem tinha terminado o segundo grau, dava aula de quinta à oitava série. Portanto, os meus professores foram esses que não eram habilitados.

Adiante, quando eu fui fazer, por exemplo, o magistério, eu precisei ser muito autodidata para aprender, porque tinha coisa que eu não sabia, porque eles não sabiam como ensinar a mim. (Professora Valentina)

A Professora Valentina evidencia aqui o quanto há algum tempo, não muito distante, a formação docente era prejudicada e o quanto que caminhamos enquanto política de formação inicial de professoras, mas em sua narrativa, ela sinaliza a importância de uma formação que possibilite uma reflexão sobre a ação docente e que valorize os saberes e conhecimentos das professoras, que fuja a essa lógica dominante da *professora realizadora de tarefas*, é partir de uma lógica de que os saberes docentes vão se constituindo em sua história e vão se transformando com o tempo.

Mais uma vez, Freire (1996) nos indica:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, pp. 30-31)

Ao narrar, a professora se solidariza com aquelas que um dia fizeram o que tinham ao seu alcance para, de alguma forma, contribuir com o processo de escolarização dela e de seus colegas da época, o que não apaga que esse movimento foi maléfico ao processo de escolarização, fortalecendo desigualdades e tolhendo o acesso a direitos de aprendizagem, como a leitura, por exemplo.

Em suma, a leitura como um direito e como um bem cultural não se desenvolve de maneira orgânica, ela é mediada pelos acessos ao meio em que as professoras estiveram inseridas.

Ao narrar e refletir sobre suas memórias de leitura e de outrem, permitiu às professoras perceberem que suas práticas precisam ser mobilizadoras e ofertadoras desse direito, sem um ambiente leitor, em que os livros e demais portadores textuais sejam disponibilizados, não há como se ter leitores(as) competentes e eficientes, assim como não há relação *afetivocrítica* se essa experiência não foi vivida experimentada.

Dessa forma, a partir das experiências afetivas, das denúncias e das reflexões proporcionadas, essas memórias narradas, (re)significadas, vão dando novos contornos ao fazer docente, ao desenvolvimento profissional dessas professoras,

que diante dos fatos compartilhados estabelecem uma consciência e um contrato ético e político de enxergar a leitura não como um processo de codificação apenas, mas como possibilidade de acessar bens culturais para além do vivido, de experienciar novas realidades e leituras de mundo, assim como coloca a escola como o local/ambiente oportuno para que as crianças e estudantes tenham acesso a esses recursos e não se torne lugar de exclusão e não garantidora de direitos, reforçando o *status quo* de oprimidos.

Ou seja, o ato de ler, o acesso ao portador textual não apenas possibilita decodificação dos signos, mas um ambiente devidamente paramentado de leituras, no sentido da diversidade de livros, revistas, jornais, enfim, diferentes portadores, associados aos diferentes gêneros e tipologias textuais, aliados a uma mediação desses acessos e processos, não apenas constroem sujeitos alfabetizados, mas leitores de mundo, críticos e reflexivos sobre a vida cotidiana, construtores de novos sentidos, significados e cōnscios sobre suas realidades e potencialidades.

4.3. Memórias Narrativas de Escrita

Num outro momento, produzimos as narrativas de memórias sobre a escrita das professoras. Essa segunda roda de memórias sobre a escrita, tinha o viés de fazer emergir memórias, ao compartilhar e dialogar sobre o que lhes vinha à cabeça de mais marcante sobre a temática suprarreferenciada, sem que, prioritariamente, tivessem que falar sobre como e quando começaram a escrever ou o registro desse dia.

Esse movimento foi realizado no final do mês de setembro de 2025 e foi construído por narrativas orais, que posteriormente, foram transcritas, lidas e analisadas nos mesmos moldes das memórias de leitura. Ao todo foram produzidas dez narrativas, totalizando cerca de seis páginas de transcrição, conforme observado no capítulo I.

Até a produção das memórias narrativas de escrita, ao longo dos encontros, fomos mobilizados por leituras de diferentes narrativas sob a perspectiva de escolarização, leitura e escrita, o que permitiu ao grupo começar a refletir criticamente, como aponta Passeggi (2021):

[...] tomando como objeto de estudo a reflexividade narrativa, entendida como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas. Essa capacidade humana e seu poder de formação é central nos processos constitutivos da subjetividade. (Passeggi, 2021, p. 96)

Acredito que o exercício de provocar sentidos, discussões e reflexões formativas disparadas por narrativas docentes para a temática posta, foi se configurando num movimento de internalização (Vigotski, 2001), mediadas pelas experiências de memórias compartilhadas, em que as professoras partem das experiências (re)memoradas coletivas e individuais, para a compreensão das realidades vividas, relacionando com os conhecimentos científicos produzidos.

Nesse movimento resgato a narrativa da Professora Luiza:

Esta formação é uma forma de parar de fugir [da escrita e produção de textos] e eu tenho sido muito feliz a cada encontro. Tem me dado a oportunidade de ver que é prazeroso, pode ser prazeroso [escrever]. E as minhas turmas, até então, também não gostavam de produzir textos. Eu sei que isso reflete muito do que eu passei para eles. (Professora Luiza)

Luiza começa a perceber que as narrativas compartilhadas e a reflexividade narrativa é um processo (trans)formativo, se a ação docente não for mobilizada por uma reflexão crítica sobre a prática e não for posta, a tendência é que seja reproduzida uma lógica dominante, e aqui a professora explicita que isso a impediu de ter no movimento da escrita uma prática construtora de sentidos, que só vêm à tona, a partir do ato de narrar suas memórias e significá-las hoje, num diálogo direto com a ideia de Bosi (1979). E continua em sua análise crítica sobre a prática docente no ato de ensinar a escrever, sinalizando que de alguma forma, aquela ligação afetiva tão marcada nas memórias de leitura, ou a ausência dessas marcas de afeto, tangenciaram a sua ação docente, como mediadora dos processos de desenvolvimento de escrita de seus alunos.

Dialogando com Vigotski (2001, p. 266), o autor reconhece que o desenvolvimento da linguagem escrita é fruto de um processo de “uma interação extremamente complexa”, ele ainda pontua:

A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um

desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala — o som material. (Vigotski, 2001, pp. 312-313)

Nesse movimento de reflexividade narrativa, a roda de memórias foi se desenrolando e a Professora Rute, mui afetivamente, apresenta sua narrativa:

A primeira coisa que me vem [à memória] de produção de texto estruturado, foram aquelas folhinhas de linguagem. Eu conhecia aquelas mais curtinhas, pareciam folhas de papel almaço, [porém], mais curtinhas. Tinha dois furinhos nas laterais. Eu lembro que a professora tinha bloquinho [dessas folhas] e ela passava distribuindo. Quando isso acontecia, naquele dia eu sabia que era dia de composição de texto. Esse termo, composição de texto, é o nome que a professora dava. Então, no quarto ano, eu tive essa professora que trabalhou bastante dessa forma. Foi só o único momento que eu lembro de ter contato, assim, com essa escrita mais estruturada. Nesse momento, ela explicava sobre paragrafação, as regrinhas, tudo, [e, partindo disso,] ela sempre dava uma palavra: escola, viagem... e nós tínhamos que escrever alguma coisa sobre aquilo naquela folhinha. (Professora Rute)

Rute sempre se mostrou atenta e participativa durante os encontros, não faltou em nenhum, o que me chamou atenção para essa reflexividade narrativa presente no relato de Luiza, foi que minutos depois após ouvirmos diferentes narrativas de memórias de escrita, Rute reflete:

Espera aí, como assim eu só consigo me recordar de uma prática significativa de escrita no meu quarto ano do Ensino Fundamental e depois só consigo trazer à memória, a escrita no Ensino Superior, produzindo meu TCC? Como assim, essa lacuna de tempo?". (Professora Rute)

A surpresa de Rute não quer dizer que ela tenha sido submetida apenas em seu quarto ano à produção textual, mas chama a atenção, haja vista o que Freire (1994) afirma sobre o ato de escrever:

Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados. A natureza política do ato de escrever, por sua vez, exige compromissos éticos que devo assumir e cumprir. (Freire, 1994, p. 17)

Assim, não me causa estranheza a percepção da professora, eu também, a partir de minha experiência e formação, quando reflito sobre a minha carreira, trajetória, experiência e história docente e como estudante, num retrospecto que

consegui fazer da 5ª série do Ensino Fundamental ao 4º ano do Ensino Médio Normal, ou seja, em oito anos de escolarização. Neste exercício, às caixas das lembranças, impressionei-me, visto que em todo esse período fui submetido a três situações de produção de texto significativas e na leitura, às situações de mero fichamento de livros.

Foi nesse movimento dialógico e de construção de sentidos que a *pesquisaformação* foi se constituindo num espaço de produção de conhecimento e na produção de uma nova narrativa firmada no coletivo.

Ainda, nesse movimento de existência e formação pelo uso da escrita, as memórias evidenciaram que as práticas de escrita na trajetória docente, foram se demarcando em ações pedagógicas sem sentido, que não valorizava/respeitava os sujeitos em seus saberes. Assim, compartilham suas memórias, a Professora Lua e o Professor Dr. Spock:

Na escola não tínhamos o hábito de fazer muitas produções textuais, mas me lembro que quando voltávamos de férias ou no início do ano, a professora sempre pedia aquelas redações sobre as férias. Isso me incomodava muito, porque eu não fazia nada nas férias, não viajava, e eu não tinha muito o que escrever! Isso me incomodava e dificultava na escrita! (Professora Lua)

E eles [professores] não passavam muito [texto] pra gente produzir. Porém, o que mais tinha era ditado. Eles faziam muito ditado naquela época. E falavam, falavam, falavam: ponto [final], na outra linha, [parágrafo], sabe, toda aquela cerimônia, letra maiúscula... Eu nunca entendi o porquê [e para quê] era aquilo lá, sabe? (Professor Dr. Spock)

As narrativas da Professora Lua e do Professor Dr. Spock nos remonta a ideia de que escrever na escola deve ser caracterizado por contextos de produção que explicitem seus reais propósitos, definindo seus interlocutores, circulação social, portanto, escrever não pode ser descolado da vida, um mero exercício escolar. Segundo Kleiman (2002):

[...] concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (Kleiman, 2002, p. 16)

Nessa mesma toada, surge a narrativa de memória da Professora Valentina:

A prática de escrita que eu me lembro, foi quando eu estava no segundo ano, em que a professora pediu pra formar uma frase com três palavras — que era

sexta-feira, Cristo e a palavra santa. Eu fiz a frase e escrevi a palavra santa sem o “N” e fiquei sem recreio uma semana. Isso aí eu guardo muito bem na minha memória, porque me recordo, olhando na vidraça, o pessoal comendo lá fora e eu lá presa na sala de aula. (Professora Valentina)

A memória da Professora Valentina não apenas reitera a discussão anterior sobre a importância de contextos bem estruturados para a produção escrita, mas marca uma educação com práticas que são mediadas por uma concepção de aprendizagem pelo reforço negativo¹⁸, em que supostamente pela remoção de um comportamento (grafia equivocada da regularidade ortográfica) é estimulado pela retirada de algo (perda do recreio na semana), esse pensamento é um sinal bastante forte de como o processo de ensino-aprendizagem foi concebido.

Não restam dúvidas de que as práticas disfarçadas desse suposto reforço negativo, mas que na realidade munem-se da punição como promotoras das relações desse ensino-aprendizagem, promovem uma educação opressora, inimiga da autonomia, vazia de sentidos, pois centra esse processo somente no professor, é unilateral, não considera os saberes e conhecimentos trazidos pelas crianças e estudantes, não trazem reflexão, para tanto mobilizo, aqui, Freire (1996) para esse diálogo:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (Freire, 1996, p. 61)

Assim, essas práticas fundamentadas nesse ideário, compuseram um tempo, pelo qual muitas professoras foram *formatadas*, tempo não muito distante, que ainda insiste em ressoar sobre a sala de aula, fazendo com que os processos de aprendizagem não sejam efetivos e que desconsiderem os saberes dos educandos, bem como afastem a reflexão sobre o que já sabem e o que podem vir a saber. Nesse sentido, é fato que muitas dessas práticas punitivas e opressoras foram abandonadas, graças aos estudos e pesquisas que foram evoluindo em educação, a respeito disso, foi notório nas professoras ao (re)memorarem suas experiências, em que esse fazer docente apareceu, de imediato, socializarem como enxergam seus

¹⁸ Conceito proposto por Skinner (1974/2006) em que um comportamento é reforçado pela consequência de uma ação, de forma que esse comportamento se potencializa pela remoção de um estímulo.

alunos e como ter passado por tais práticas, mobilizados pela reflexão as conduzem a um caminho oposto do vivido.

Quando as práticas docentes respeitam os saberes dos alunos e são mobilizadas por um “quefazer”, onde as relações professora-aluno são fundamentadas nos princípios éticos, coerentes com os ideais de uma educação (trans)formadora e emancipadora, “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”, fazendo com que aquilo que parece banal, irrisório, compõe “uma força formadora” ou contribui para a “assunção do educando por si mesmo” (Freire, 1996, p. 43), é o que evidencia a narrativa de memória da Professora Silvana:

A minha lembrança de escrita, eu tenho a partir da 5ª série, não me recordo de escrever nos anos iniciais, mas foi na 5ª série uma redação, a professora de Língua Portuguesa pediu para fazer uma redação sobre as férias. Eu lembro que eu senti muito medo, medo de escrever, porque para mim, na minha cabeça, o que eu falava não tinha importância. Então na hora de colocar no papel eu não conseguia, tinha muita dificuldade de colocar no papel minhas ideias, o que eu pensava, ou contar alguma coisa, porque eu achava que não era interessante. Pensava: “Ninguém vai se importar com o que eu vou falar”. Foi a primeira vez que eu fiz uma redação e a professora falou que ficou boa, eu me surpreendi, porque eu nunca tinha escrito [feito uma redação] antes. (Professora Silvana)

Um gesto simples da professora de acolher e reconhecer que o esforço que a menina Silvana, ao mobilizar seus conhecimentos, ainda de forma insegura, em que esses conhecimentos espontâneos, mediados pela ação docente, transformaram-se em conhecimentos científicos (Vigotski, 2001), fazendo com que anos depois, esse gesto fosse mobilizar a, agora, Professora Silvana a ter um olhar empático, afetivo e acolhedor aos seus alunos:

[...] Isso estimula a gente. Eu vejo com meus alunos também, estímulo-os bastante a escreverem, valorizando o que fazem, como pequenas frases... “Ah professora, mas eu não sei o que escrever!” [Digo:] Não [fale isso], você sabe, sim! Pensa [um pouco]! Eles vão lá e escrevem alguma coisa. Não tem, às vezes, coerência e coesão, falta alguma palavra para completar o sentido, mas eu falo: Você conseguiu, olha aí, só falta colocar um elemento de ligação, alguma coisa para completar... Falo isso para tirar o medo deles de escrever. (Professora Silvana)

Ao analisar a narrativa da professora Lua, (re)memorei-me do livro “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”¹⁹, em que a personagem, Guilherme, conta sua

¹⁹ GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo**. São Paulo: Richmond, 2009.

saga em escrever sobre suas férias, num contexto em que a escrita não produz sentido à ele, e ao final, ao invés de ser um movimento rico e de potência da escrita, torna-se para o menino um castigo:

No dia seguinte o Diretor me chamou na sala dele. Ele já tinha lido toda a história que eu escrevi e eu já estava pensando no que eu ia dizer para os meus pais quando ele me expulsasse da escola. Eu ia dizer:

— Mãe, pai, fui expulso da escola.

[...]

— Guilherme, eu fiquei muito impressionado com a história que você escreveu. Você precisa fazer mais redações.

Então ele me mandou de volta para a sala de aula.

Eu fiquei pensando muito nisso tudo porque no começo eu não estava entendendo nada. Mas depois eu descobri por que escolheram aquele cara para ser Diretor. Ele é bem inteligente. Fazer mais redações era mesmo um castigo muito pior do que ser expulso da escola. (Gribel, 2009, pp.36-37)

A escrita para que faça sentido, como um ato complexo, como prática social, como prática de linguagem (Bräkling, 2013), precisa ser guiada, mediada, para que o estudante possa estabelecer uma relação efetiva diante da escrita, não como um movimento orgânico, mas uma construção que parta daquilo que sabem, conhecem viveram ou experienciaram, de modo a utilizar da escrita, um meio de resolver sozinho o que foi desenvolvido em colaboração com outra pessoa (Vigotski, 2001).

Nesse sentido, a Professora Luiza, faz emergir em sua memória esse conceito, quando caracteriza o movimento de escrita, como movimento de existência, de humanidade, de posicionamento:

Minha memória de escrita é [...] do meu período de luto, em que eu escrevia, escrevia, escrevia muitas coisas, para poder conseguir respirar, uma escrita terapêutica... (Professora Luiza)

Luiza, escolhe como ato libertador, de resistência e existência, a escrita. Sua narrativa não traz consigo que marcas foram essas de luto. Nesse sentido, a dinâmica de narrar coletivamente, pelos indícios das marcas que foram aparecendo nesse movimento (Ginzburg, 1989), faz-me dividir com você, leitor, que Luiza ao escrever, não realizou um ato banal, havia um discurso por trás desse movimento (Bakhtin, 2006): de uma mulher, recém viúva, aprendendo a lidar com a perda e ao mesmo tempo reerguer-se, em virtude dos filhos e de uma vida que deveria continuar, vê na escrita, a força para resistir ao vivido, como emancipação, tal história me faz (re)memorar Freire (1994):

É que, enquanto escrevemos, não nos podemos eximir à condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos. Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. (Freire, 1994, p. 17)

Para as professoras Luna Valente e Damares, o movimento de uso da escrita, é mobilizado pela ação de reescrita:

Quando nós fizemos a Roda de Memórias de Leitura, que a [Professora] Valentina falou do livro “Meu Pé de Laranja Lima”, veio-me à memória a escrita, porque a minha primeira memória que eu tenho de escrita é desse livro, que na quarta série, nós assistimos ao filme bem antigo... E a professora pediu que escrevêssemos sobre o filme, e eu escrevi, escrevi, folhas e folhas, isso me marcou muito. [Recentemente] No recesso eu assisti novamente ao filme, acho que na Netflix ou no Prime, não sei, foi uma coisa que vira e mexe eu lembro e eu gosto muito da história, li o livro também... essa é a minha memória que tenho de [re]escrever a história. (Professora Luna Valente)

Eu lembro no Ensino Fundamental da reescrita, a gente fazia muita reescrita, mas escrita autoral, não! (Professora Damares)

Para Luna Valente, a escrita se alinha com a ideia da memória afetiva, do deleite, como suporte para o desenvolvimento da escrita, mas não apenas isso, a escrita memorada de forma fluida, sinalizada pela professora, conversa com o conceito apresentado por Bakhtin (2003, p. 279) de que os gêneros do discurso trazem consigo “tipos relativamente estáveis de enunciados”, unindo três elementos: “conteúdo temático, estilo e construção composicional”, que serão potencializadores desse processo de uso da escrita, que, conforme já apontado por Vigotski (2001), é um processo complexo.

Esse trabalho com a reescrita, apresentados por Luna Valente e Damares, partilhando dos conceitos apresentados por Bakhtin, mencionados acima, colaboram para que os processos de desenvolvimento da escrita estimulem os sujeitos a partirem de conceitos espontâneos, marcados pela experiência cotidiana de escrever, para a sistematização de conhecimentos, mobilizados pelos conceitos científicos (Vigotski, 2001, p. 287), ou seja, no exercício de reescrever uma história, a professora media esse processo complexo da escrita, repertoriando os alunos de como se deve escrever, ofertando-lhes e modelizando maneiras de expressar seus pensamentos na escrita, partindo daquilo que sabem, para posteriormente

articulem os conhecimentos linguísticos, conscientes de seus usos, de forma que se construa escritores competentes e que fazem uso da escrita de maneira assertiva e efetiva, internalizando esses conhecimentos sobre a escrita com consciência de seus usos (Vigotski, 2001, pp. 321-325).

Em síntese, quando olhamos para as narrativas de escritas das professoras elas evidenciam claramente uma ausência ou inconstância na presença de propostas significativas de escrita em suas escolarizações.

Durante os encontros ao ouvir e refletir criticamente sobre as memórias (re)memoradas e partilhadas em grupo, essa *possível falta aparente* de situações em que a escrita se manifestou em suas trajetórias, as levou a reflexionar sobre a importância de olhar suas práticas e garantir a oferta da escrita como um direito de aprendizagem, mas não apenas isso, como também uma forma e espaço de se colocar no mundo, organizar seus pensamentos, num ato responsivo de reconhecer na sua experiência e na do outro, na interação e no ato dialógico, formas de refletirem e refratarem os sentidos construídos no grupo (Bakhtin, 2003) e que reverberam nos seus modos de enxergar a sala de aula.

Nesse campo da escrita, o grupo evidenciou uma preocupação maior em como tem conduzido esse trabalho em sala de aula, bem como anunciou que as experiências influenciaram seu desenvolvimento profissional nessa área, como formadores de escritores, segundo Vigotski (2009, p.66), “muitas vezes a criança escreve mal porque não sabe sobre o que escrever”, ou seja, a escrita vai se desenvolvendo se as experiências que vão se acumulando ao longo do tempo colaboram para um desenvolvimento autônomo da escrita.

Para tanto, partir de práticas significativas, que valorizem os saberes que trazem as crianças e estudantes é importante para que os processos de escrita se aperfeiçoem, pautados em situações reais de uso dessa linguagem (escrita) que não é um recurso exclusivo da escola, mas da vida cotidiana, que vai aproveitar desse espaço (escolar) para a desenvolver.

4.4. Narrativas Escritas sobre Memórias de Formação, Leitura e Escrita

Ao longo dos encontros, as professoras foram mobilizadas a produzir narrativas escritas de seus processos formativos sobre a leitura e a escrita e como

estas foram se configurando ao longo de suas histórias de vida, bem como a refletir em como a *pesquisaformação* atravessou ou não seus processos de (trans)formação docente.

Esse movimento teve sua ênfase maior no mês de outubro de 2025, a partir dele foi possível perceber que as professoras ao narrarem sobre si e suas histórias, refletiram e (re)constituíram traduções de si e suas relações com o outro e com o mundo à sua volta, em que revelam “ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação” (Passeggi, 2021, p. 94), conforme apontam as narrativas:

A partilha dessas memórias no grupo colaborativo foi essencial para a reflexão e o redimensionamento da minha trajetória docente. O diálogo com os colegas despertou um novo olhar sobre minha prática, fazendo-me reconhecer o quanto as experiências pessoais contribuem tanto para o crescimento profissional quanto para a construção coletiva do conhecimento. (Professora Valentina)

(Con)viver com o outro é uma experiência de aprendizagem que deve promover em cada indivíduo, ciclos e processos de evolução e transformação pessoal e profissional, pois revela quem somos, através do nosso próprio olhar e por olhares estrangeiros, ambos, eticamente comprometidos e empáticos com a trajetória. (Professor Francisco)

A partir da narrativa de Valentina e Francisco, podemos perceber que o compromisso com a prática e com o contrato ético firmado com o desenvolvimento de si e profissional é acessado por meio das suas próprias memórias narradas e do outro, permitindo com que esse *espaçotempo* se constitua num movimento reflexivo, como aponta Connelly e Clandinin (1995):

La persona emprende ciertas consideraciones sobre el presente y sobre el futuro y, en relación a ellas, se pregunta por cuál es el significado del acontecimiento y de qué modo puede crear una nueva historia de sí misma que cambie el significado del acontecimiento, su descripción, y su significado para la historia global de la vida que la persona puede estar intentando vivir. (Connelly; Clandinin, 1995, pp. 48-49)²⁰

Esse processo de construção de sentidos, expressos na narrativa da Professora Valentina e do Professor Francisco, nos leva a compreender e a perceber que as experiências sociais são orientadoras dos nossos sentidos, sentidos esses

²⁰ A pessoa faz certas considerações sobre o presente e o futuro e, em relação a eles, questiona-se sobre qual é o significado do evento e como pode criar uma nova narrativa de si mesma que altere o significado do evento, sua descrição e sua importância para a história de vida que ela está tentando viver. (Connelly; Clandinin, 1995, pp. 48-49, tradução nossa).

que são tangenciados por elementos culturais, mais ou menos estáveis, social e historicamente partilhados.

Ou seja, ao participar da partilha de memórias narradas, eles refratam uma experiência social, oportunizando um ambiente em que são atravessados por experiências outras que os leva a uma Situação Social de Desenvolvimento (SSD), em que no uso das Funções Psicológicas Superiores (FPS), mediadas pela relação com o grupo de inspiração colaborativa, eles (Valentina e Francisco) reelaboram, condensam, significam suas práticas e experiências docentes, alterando o significado, gerando uma nova consciência sobre essa realidade (Vigotski, 2000).

Nessa articulação, em que os sentidos são alterados pelas experiências partilhadas em/no/pelo grupo, constituindo-se em novos significados, neste (grupo), tomado pela reflexividade estabelecida pelas/nas narrativas, percebemos que as memórias narradas são entrecruzadas pela emoção, como pode ser visto na narrativa da Professora Damares:

Os relatos [narrativas] dos colegas de curso [grupo de inspiração colaborativa] realizados durante as rodas de conversa [Rodas de Memórias], mostraram nossas lembranças mais marcantes sobre como a leitura e a escrita fizeram parte das nossas trajetórias. Cada relato trouxe emoções, desafios e aprendizados que, hoje, influenciam diretamente a forma como enxergamos nosso papel como educadores. Alguns colegas lembraram que, na infância, o contato com a leitura era limitado. Faltavam livros, materiais e, muitas vezes, incentivo familiar. Outros já relatam a oferta generosa de materiais de leitura. Essas experiências despertaram uma curiosidade natural que, mais tarde, se transformou em amor pela leitura. Essas vivências positivas deixaram marcas profundas e ajudaram a construir uma relação afetiva com o ato de ler e escrever. Mas o fato que chama grande atenção é o da escrita, poucos lembram, durante o período escolar, de momentos em que tiveram que escrever ou como esse processo era realizado, como as propostas de escrita eram desenvolvidas. Acredito que esse ponto nos chama a atenção para o desenvolvimento mais efetivo e significativo de propostas de escrita, a questão é “Como marcar meu aluno com propostas de escritas incentivadoras e propulsoras de criatividade e evolução?”. (Professora Damares)

Ao marcar as memórias narradas, em diálogo com as emoções provocadas, Damares não apenas demarca um traço da subjetividade humana, leva-nos a reconhecer aquilo que Freire (1993) sublinha:

O que eu sei sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso mas nunca desprezá-los. (Freire, 1993, p. 43)

Ou seja, ao perceber nas narrativas o seu potencial reflexivo-emancipatório, fica evidente, ao produzir uma nova narrativa, que Damares nos remete a reconhecer que no processo de “(trans)formação permanente”, a téttrade “Reflexão - Emoção - Ação - Registro”, constitui-se numa relação indissociável e não hierárquica sob a ideia de que por onde começam ou terminam nesse movimento formativo, como aponta o Tetragrama da (Trans)Formação Permanente, proposto por Freitas (2020):

Figura 2: Tetragrama da (Trans)Formação Permanente²¹



(Freitas, 2020, p. 75)

Na dinâmica da “ação-reflexão-ação” abordada por Freire (1992), as ideias, sentidos e significados vão se constituindo também pelo atravessamento da emoção e do registro, em que “a emoção interfere como fator mobilizador, incentivando ou inibindo processos”, bem como o registro contribui “para o desenvolvimento profissional e acadêmico na perspectiva constituição de práticas pedagógicas crítico-reflexivas”, conforme afirma Freitas (2020, p. 76).

²¹ O Tetragrama da (Trans)formação Permanente parafraseia o pensamento de Edgar Morin (1990) com a intenção de expressar a compreensão acerca do como fazer numa perspectiva complexa, para além de uma proposição prescritiva e reducionista. O autor emprega a matriz tetragramática para expressar seu entendimento do Universo, visualizando-o no interior de sistemas de ordem, desordem, interação e organização, numa perspectiva de reorganização permanente. Assim, importa pensar o todo, considerando a relação entre as partes, bem como compreendendo o caráter desafiador do todo em que consiste cada uma delas.

A paráfrase propõe reconhecer que ação, reflexão, emoção e registro fazem parte de um mesmo processo, ao mesmo tempo que cada parte consiste também num todo a ser considerado. Neste sentido, a figura convida a pensar o movimento de ação-reflexão-ação, levando em conta dois outros elementos: a emoção e o registro. Também convida a analisar cada uma das partes, considerando simultaneamente sua relação com o todo e sua constituição como um todo em si. Dito de outra forma, empregando as metáforas do autor, as partes apresentam palavras-baú (MORIN, 1990), contendo um conjunto de referências e ideias-força que atribuem sentido ao todo do qual fazem parte, considerando a complexidade das relações entre os quatro elementos: ação, reflexão, emoção e registro. (Freitas, 2021, p. 8)

Isto é, ao reconhecer que entre a ação e a reflexão há a travessia da emoção como mobilizadora reflexiva, em que só somos movidos a refletir porque algo mexeu conosco, um estímulo interno (pensamentos) articulados e mobilizados a agir; assim como o ato de registrar tais cinesias traz à tona/emerge o processo emancipatório a que essa conexão tetrádica se propõe a conceituar.

Assim, o grupo de inspiração colaborativa, se estabeleceu como um movimento em que memória, narrativa, ação e reflexão compusesse um *espaçotempo*²², onde a dialogicidade oportunizada pela reflexividade narrativa foi firmando um compromisso ético, formativo e que altera os sentidos, não por uma lógica de que as respostas para as práticas formativas docentes obtivessem respostas de um “quefazer”, mas de um olhar *críticoreflexivo/dialógico* sobre a ação docente do hoje, significados nas experiências das memórias de outrora, podendo regular ou dar pistas de um futuro outro.

A evidência da potência desse *espaçotempo* e olhar *críticoreflexivo/dialógico*²³ a que me refiro fica evidente nas (reflexividades) narrativas:

As formações e os grupos colaborativos tornaram-se espaços preciosos de partilha e aprendizado. Descobri que não estamos sozinhos: somos uma soma de valores, experiências e saberes em prol de uma educação de qualidade. (Professora Julia)

Compartilhar essas memórias no grupo colaborativo foi muito especial. Ao ouvir outras histórias, percebi que cada um carrega suas próprias lacunas e encantamentos com a leitura e a escrita. As trocas trouxeram empatia, identificação e novas reflexões sobre o que significa ensinar. Foi um momento de reconhecer que somos feitos de histórias, as que vivemos, as que contamos e as que ainda estamos aprendendo a escrever. (Professora Luiza)

Em outras palavras, os encontros com o grupo não acarretaram respostas formatadas para o trabalho ou práticas docentes voltadas à leitura e escrita, mas provocou as participantes a ter um olhar *críticoreflexivo* para suas práticas e experiências, acessadas por meio das memórias narradas, levando a uma nova consciência, marcada por novos sentidos e significados, firmados no coletivo (Vigotski, 2000). Isso fica evidente na narrativa do Professor Alberto Nassour:

²² Aqui me aproprio do discurso de alguns autores em relação à expressão, como movimento indicotomizável.

²³ Da mesma forma, que a expressão anterior, quis evidenciar uma indissociabilidade entre os termos, quando se pensa num *espaçotempo* marcado por uma mentalidade democrática, de valorização do sujeitos e de suas histórias e, ao mesmo tempo reconhecendo as marcas individuais tornam-se coletivas pelo/por diálogo (Freire, 1967; 1979; 1996).

Esses encontros proporcionaram que nossas experiências pudessem ser ouvidas e ouvirmos dos outros, e assim, podermos refletir o quanto nossas histórias são únicas e ao mesmo tempo se entrelaçam com a história de outras pessoas, nos faz sentir entendidos e apreciados, em nossas individualidades [e] sermos conectados em nossas semelhanças. (Professor Alberto Nassour)

Por fim, Professor Alberto Nassour reconhece e nos faz perceber que esse *espaçotempo* da *pesquisaformação* se configurou em lugar de escuta, em lugar onde as vozes têm liberdade para ecoar e serem ouvidas, onde as individualidades são respeitadas, potencializadas e valorizadas no encontro com outras vozes, fazendo ecoar vozes outras (narrativas) a partir desses encontros, transbordando novos sentidos, significados, consciência, identidade e desenvolvimento profissional docente.

Portanto, ao constituir uma comunidade narrativa que é mobilizada pelo ato de ouvir a si (nas memórias narradas) e o outro (coletivo), não firmamos apenas um grupo que conta histórias, mas que imersos num mesmo mundo, num mesmo lugar comum, numa mesma identidade, melhor dizendo, trabalhar com educação, estar na escola, ser professora, promoveu no grupo um olhar mais crítico e significativo sobre as questões da leitura e escrita.

Dessa forma, emergir e imergir no que faz sentido e o que é significativo na escola, na sala de aula, nas trajetórias de vida e formação só foi possível para o grupo, porque narrativamente fomos nos posicionando criticamente no/com o outro, de maneira que esse exercício de (re)memorar as experiências vividas subsidiou reconhecer, fragilidades, recorrências, ausências e possibilidades na formação e no fazer docente.

Fica evidente que para o desenvolvimento profissional docente, pensar uma formação que contemple memórias, histórias de vida e experiências é fundamental para refletir sobre os problemas, desafios e tensões que a escola vive, sob o olhar daqueles que ali estão inseridos. Pensar uma formação docente que parta das experiências do grupo, daqueles que partilham o espaço escolar e a partir dele, propor soluções, valorizar ações e práticas que vêm/são desses lugares, uma formação humanizadora, que reconheça os saberes docentes e sua intelectualidade e que rompa com os padrões e políticas da contemporaneidade que sucateiam a carreira das professoras e lhes colocam em lugar de fazedoras de coisas e do

faça-se cumprir, que reconheçam-nas como as únicas possíveis de pensar o território escolar, na força de seus coletivos.

CAPÍTULO V - DOS ENCONTROS DAS CAÇADAS: DIÁLOGOS DAS MEMÓRIAS NARRATIVAS DE LEITURA E ESCRITA EM RESPOSTA À QUESTÃO DE PESQUISA

Ao ser tomado pelo desejo de investigar as trajetórias de formação das professoras, por meio de suas memórias de leitura e escrita, eu criara hipóteses sobre o que possivelmente as docentes poderiam trazer à tona, quase que uma convicção.

É fato que incorporar a esta pesquisa a criação do grupo com inspiração colaborativa, fez com que a ida à campo, a interação com as participantes ganhasse contornos que eu não esperava ocorrer.

Pensar metodologicamente a pesquisa é um movimento que não é tão simples e fácil. Nesse sentido, as orientações, experiência e contribuições de minha orientadora, Luciana Haddad Ferreira, a Nana, mostrou-se um processo potente de construção de sentidos, que fere uma lógica e máxima muito difundida de que a pesquisa é um ato solitário, a qual, aqui, contraponho-me, pois desde a escolha metodológica, à compreensão de que o pesquisador é um sujeito importante nesse processo e que ele pode, sim, romper com essa inexistente *neutralidade*, ao papel de estrangeiro à produção da pesquisa, mas pode dialogar com seus participantes, mediados pelas interações que são promovidas pelas histórias (re)memoradas e narradas.

Ao acolher à ideia de produzir, inicialmente, as narrativas de memória oralizadas, permitiu-me aproximar das professoras no movimento de *pesquisaformação*, fugindo da ação de produzir material que reverberasse à ideia de pesquisa que as professoras tinham e correr o risco de que compartilhassem narrativas *engessadas* e engendradas por um imaginário que se distanciasse dos objetivos do presente estudo.

Aliado a isso, trazer narrativas docentes sobre as temáticas suprarreferidas, ao mesmo tempo que repertoriou o pensamento narrativo das professoras, proporcionou uma reflexividade que coaduna com os objetivos *epistemopolíticos* da escolha pelas narrativas.

Nas primeiras narrativas, foi possível perceber as memórias docentes trazidas, com vistas às questões mobilizadoras, mas ao longo do tempo e movidas por essa reflexividade narrativa (Passeggi, 2021), o ato de narrar foi ganhando contornos de

trazer à existência essas memórias de leitura e escrita, mas também, o movimento de refletir criticamente suas trajetórias, práticas educativas e mobilizar conhecimentos próprios e coletivos na construção de uma identidade docente criticamente construída e situada.

No exercício de (re)memorar suas experiências de leitura e escrita, as narrativas puderam sinalizar que pensar a formação docente a partir das histórias de vida, torna-se uma via de criar um “*inédito viável*”, como destaca Freire (2005):

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação. (Freire, 2005, p.109)

Ou seja, pensar a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente, por meio de narrativas, como mecanismo crítico de reflexão sobre a prática e cotidiano escolar, demonstrou ser um caminho possível de compreender as complexidades e as subjetividades que são marcadas pelos contextos escolares.

Esse movimento humaniza o processo de desenvolvimento profissional docente, uma vez que, como humanos, somos atravessados pelo aprender e, que esse, muito se distancia da mera ação de repetir lições e exercícios, mas aprender está intimamente ligado, conforme Freire (1996, p. 68), a “*construir, reconstruir, constatar para mudar*”, em que os sujeitos envolvidos nesse processo interagem num movimento de troca de saberes, no qual um ao ensinar, aprende e o outro ao aprender, ensina (Freire, 1996).

Assim, além de indicar como as memórias de experiências de escrita tangenciaram e mobilizaram suas ações docentes hoje, essas ao serem narradas, constituíram-se em formas de denunciar como a educação pode ou não corroborar a manutenção de uma ideologia dominante e excludente, que a ação docente deve ser mediada por princípios éticos, politicamente situada, como uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996, pp. 96-102) e as narrativas como mecanismo de transgressão, existência, emancipação e (trans)formação.

O campo tem produzido muitas pesquisas e estudos em que as narrativas docentes assumem um lugar de espaço formativo de (auto)crítica, de (trans)formação e de diálogo, que parte do indivíduo e se encontra com o coletivo em partilha.

À vista disso, a escola como os grupos de pesquisa e de estudos são reconhecidos como potentes espaços de formação coletiva, mediados pela troca de diferentes experiências narradas.

Igualmente, atrelada às narrativas, a memória como dispositivo formativo e de construção de sentidos, de resgate ético e de humanização dos processos de relação dentro do espaço escolar, sobretudo do “quefazer” docente.

Da mesma forma, as pesquisas têm apontado para a leitura e a escrita como dois campos indissociáveis, imbricados um no outro, numa relação de interdependência, em que os processos de alfabetização e letramento necessitam de um trabalho conjunto com práticas que levem em consideração os saberes das crianças e estudantes, potencializem e partam desses conhecimentos, a fim de (re)significarem as experiências dos educandos, a partir dos conhecimentos empíricos, conectando-se aos conhecimentos científicos.

Também, há o destaque para as lacunas de escolarização nos campos da leitura e da escrita que vão reverberar no modo como os sujeitos vão lidar com a leitura e o uso da linguagem como formas de conhecimento e interação com o mundo e de se posicionar nele.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa pude compreender com as professoras que o uso da memória como disparadora de (re)significação do vivido no hoje, suscitou o encontro com algumas questões que o campo já vem ressaltando, mas vou além, as memórias narrativas das professoras trouxeram indícios de como suas experiências de vida tangenciaram suas práticas, seja pelo acúmulo de experiências vividas pela ausência, negligência ou inacessibilidade a recursos culturais produzidos pela humanidade, como os livros, por exemplo.

Isto é, ao (re)memorar histórias de vida sobre leitura, as experiências mediadas pelo círculo familiar, é o principal veículo na formação de um comportamento leitor. As narrativas fomentaram a compreensão de que não é somente a escola o primeiro mobilizador e mediador da leitura, antes de entrarem nas escolas, os alunos já possuem vivências e relações com a leitura e, portanto, negligenciar esses saberes que os estudantes trazem é colocá-los num lugar de inferioridade e validar apenas o que é ofertado pela escola.

Sob esta ótica, em diálogo com as participantes da pesquisa, eu compreendo que a escola tem o papel de reconhecer essas experiências acumuladas trazidas por seus alunos e, a partir delas aperfeiçoarem e ampliarem suas visões e experiências

sobre a leitura, para além do que vivi ou do que foi relatado pelas professoras, ao fichamento de livros ou para atividades cartilhescas ou *pedagogização* dessas práticas, como ler pelo simples prazer; ler para estudar; ler para resumir; ler para si e para/com o outro; ler para discutir; ler para conhecer, entre outras. Assim, ler não pode ser reduzido a uma ação isolada ou desprovida de significado, ler precisa viajar/acessar (novos) mundos, refletir realidades...

Outra coisa importante que as narrativas das professoras nos apresentam, o livro como um bem cultural, ainda não é acessível a todos, é um bem que atende a um *quê burguês*, sobretudo, não é acessível às camadas populares, aos filhos e filhas da classe trabalhadora. É um bem caro, que entre o *feijão e um livro*, ainda há que se priorizar a comida, em detrimento ao livro.

Para tanto, a produção narrativa desenvolve nas professoras um olhar crítico em como têm ofertado em suas salas de aula a leitura e os bens culturais, pelos quais circulam textos, levou-as a retratar em como têm disponibilizado e acessado com suas crianças e estudantes esses portadores textuais, como garantias de direito de aprendizagem e cidadania.

Por conseguinte, as professoras evidenciaram que no campo da escrita há uma necessidade de que haja uma maior oferta de situações em que as crianças e estudantes mobilizem seus conhecimentos sobre a escrita, mas que isso não é um movimento simples e orgânico, deve ser organizado, ensinado e mediado, em que escrever não é um ato de decodificação, mas de posicionamento discursivo, dialógico e emancipador.

Coadunando com a lógica da *pesquisaformação* com uso de narrativas, esse movimento se configurou como espaço *críticoreflexivo*, de encontro, de partilha e de afeto, em que ao compor a comunidade narrativa, as professoras se permitiram trocar experiências e expor fragilidades, sem culpas, sem julgamentos, de encontro das humanidades umas com/nas das outras.

Portanto, com o desenvolvimento deste estudo, essa teia de memórias foi se entrecruzando umas com as outras e com as minhas e, num movimento dialógico, sob o qual fomos construindo percepções e compreensões para se pensar numa formação docente, considerando que cada território é formado por diferentes contextos e diferentes sujeitos e subjetividades.

Assim, a pesquisa sob a égide da memória, da narrativa, da *pesquisaformação* e do grupo de inspiração colaborativa mostrou ser a melhor

escolha *epistemopolíticometodológica*, pois a partir dessas escolhas, pude compreender que as experiências de leitura e escrita rememoradas contribuíram para o desenvolvimento profissional docente, como meio de acessar crítica e reflexivamente as práticas das professoras, de maneira ética, em que elas próprias refratam suas percepções e tomam suas próprias decisões, fortalecendo as professoras e suas intelectualidades e reconhecendo-as, através de suas experiências partilhadas, como produtoras de conhecimento e fortalecendo a necessidade e difundindo a ideia da *professorapesquisadora*²⁴.

Também, como forma de pensar e (trans)formar o cotidiano da escola e suas singularidades, bem como se estabelece como uma forma de resistência à herança opressora de uma educação bancária, e às políticas de formação continuada que manifestam os anseios do mercado financeiro e que esvaziam a intelectualidade docente, tornando-as reprodutoras do que está posto, reduzindo-as a fazedoras de coisas, cumpridoras de metas.

²⁴ Assim como em outros momentos do texto, utilizo-me da aglutinação de palavras, numa perspectiva política de que as palavras/conceitos agregados são indissociáveis, em que um está imbricado no outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento da pesquisa não é um processo simples e fácil, ele requer do pesquisador uma atenção e uma apropriação num curto espaço, mas esse movimento pode ser transformador.

A escolha e a apropriação pela abordagem *epistemometodológica* dará a identidade do estudo, sem que isso esteja compreendido, a chance para a trama de investigação em torno do objeto estudado pode não desenvolver-se.

Ao fazer uso da *pesquisaformação* tinha em mente que a relação pesquisador-professoras se daria de forma dinâmica e ativa, fugindo ao padrão daquele que apenas observa, enquanto produz material. O que eu não imaginava é que a dinamicidade e a atividade, provocadas pelo diálogo dos/nos encontros, seriam processos (trans)formativos para as professoras e para mim também.

Ao longo das reuniões, suscitar memórias narrativas não foi um movimento apenas de contar histórias, mas partindo de um lugar comum às participantes e, inclusive a mim, deu a tônica da reflexividade que objetivamos ao delinear o percurso metodológico e a linha teórico conceitual, em que o resgate dessas experiências mobilizou um olhar *críticoreflexivo* para a formação e ação docente.

A experiência em me constituir um *professorpesquisador* mostrou-se um desafio grande, sobretudo, no início da pesquisa, quando tive de me encontrar com as participantes e efetivamente desenvolvê-la. Os medos e as inseguranças, acima de tudo, de não saber conduzir a pesquisa, de perder material ou que o fosse produzido não passasse de histórias que não nos levasse a lugar algum, que não tivesse a *provoc-ação* necessária à produção de conhecimento.

Afinal de contas, esse processo não nasce da noite para o dia, tampouco, do mero cumprir ao protocolo de ter passado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com o desenho estruturado da investigação a ser desenvolvida, mas da complexidade formativa do constituir-se pesquisador, de compreender suas escolhas, seus porquês, sua relevância e auge dessa consciência se deu no encontro com outro, em nossas humanidades, ou seja, com as professoras participantes da pesquisa.

Romper com a lógica de uma formação de prescrever do como deve ser o fazer docente e fomentar que o grupo refletisse criticamente, desenvolvendo esse pensamento, podendo não apenas compartilhar memórias, mas expor fragilidades, denunciar condutas, fez-nos pensar coletivamente no fazer educação, o que nos

mobiliza ser docente, de valorizar os espaços em que ainda é dado para que as professoras expressem suas vozes, daí a importância dos encontros presenciais, em que não somente se escutava, mas em que as emoções e sentimentos eram sentidos e vividos, individualmente e coletivamente, motivando percepções outras, despidos de qualquer olhar desconfiado e crítico, pois não era um estrangeiro, alguém distante da realidade escolar que os conduzia, mas as próprias histórias de vida e formação eram as provocadoras dessa ação-reflexão.

Nesse exercício, de ser professorpesquisador não me isentou ou anulou minha posição de Coordenador Pedagógico, de gestor da educação pública, cada vez mais marcada por políticas de cunho neoliberal, de pensamento mercadológico, pelo contrário, provocou-me a pensar diante de tais forças que vêm se apoderando das políticas públicas, como pesquisador e professor que sou, qual será o meu papel: daquele que aceita e passivamente diz “é assim mesmo, já está posto, é só faça-se cumprir” ou daquele que procura de alguma maneira transgredir a essa lógica hegemônica, opressora, que desumaniza e silencia?

Escolhi a segunda, eticamente comprometido com o ser professor e com as respostas que esta pesquisa apresenta, de uma formação que valorize o saber docente, que potencialize suas vozes, a fim de que os cotidianos escolares sejam pensados, atravessados e movidos por aqueles que ali estão, que vivem essas realidades e seguem resistindo e existindo, percebendo na memória e no ato de narrar esse contexto, formas de transgredir lógicas impostas, resolver problemas e fazendo da escola um lugar em que os sujeitos se constituam em cidadãos cômicos de ser/estar no mundo e aja nele de maneira crítica e emancipatória.

Assim, pensar espaços formativos efetivos, é pensar em espaços dialógicos, em que a escuta seja valorizada, para que as vozes, muitas vezes silenciadas pelo esvaziamento da intelectualidade docente, possam encontrar umas com as outras e se firmam como uma força motriz de uma educação crítica, libertadora, progressista e emancipatória e, é no coletivo que a escola encontra sua potência, sua força e sua motivação para existir e resistir, apresentando caminhos outros para pensar esse espaço que não aqueles impostos somente.

Finalmente, esse trabalho demonstrou a potencialidade dos espaços dialógicos oportunizados às professoras sobre suas histórias de vida e formação e sobre como suas memórias podem disparar reflexões acerca de suas experiências, individuais e coletivas, mormente, sobre a leitura e a escrita. Nossos encontros e

reflexões não deram conta e abriu lacuna para se perceber como pensar reflexivamente e narrativamente, a partir de uma comunidade narradora/narrativa influenciou nas práticas cotidianas das professoras participantes da pesquisa, também não se apropriou de como a *pesquisaformação* reverberou na aprendizagem das crianças, dando abertura a futuras investigações e estudos.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **Biografização/heterobiografização**: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. Linhas Críticas. Brasília, v.29, p.1-21, 2023.
- ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, L. V. (org.). **Pesquisa (Auto) biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.
- AGUIAR, Jonathan Fernandes. **“Lute pela docência!”**: Por uma educação que englobe todos os sexos, gêneros e sexualidades. Homens também podem ser professores. Revista Brasileira de Educação Básica (Belo Horizonte/MG), ano 5, n. 17, maio/set. 2020. Disponível em: <http://rbeducacaobasica.com.br/lute-pela-docencia/>. Acesso em: 02 abr 2026.
- AGUIAR, T. B.; FERREIRA, L. H. **Paradigma Indiciário**: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. Educar em Revista. Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021.
- ALVES, Nilda. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. TEIAS: Rio de Janeiro, nº 7, jan/dez, 2003.
- ASSEFF, Dionara Teresinha Aragon; RODRIGUES, Sheyla Costa. **Grupos de estudos e pesquisas**: espaços de formação e profissionalização docente. Revista Thema, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 213-227, 2018.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, B. H.; SOARES, S. S. **Puxando fios da memória**: Práticas de leitura e escrita nas narrativas de vida dos acadêmicos em educação do campo. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 16, n. 00, p. e023028, 2023. DOI: 10.26843/ae.v16i00.1245. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1245>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- BARIANI, I. C. D.; DIAS, C. G.; MIRANDA, I. de; COLOSSO, M.; ROSA, M. M. Z.; MARCIANO, R. P.; VILELE, R. R. **Orientações para busca bibliográfica on-line**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 11, Número 2, Julho/Dezembro 2007.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- BOSZKO, C.; DA COSTA GÜLLICH, R. I. (2016). **O diário de bordo como instrumento formativo no processo de formação inicial de professores de ciências e biologia**. Bio-grafia, 9(17), 55.62. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.17bio-grafia55.62>.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica:** trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81. Disponível em: <https://grupopolifonia.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/08/texto-bragancca7a-2018.pdf>.

BRAGANÇA, Inês F. S. **Formação Docente na Escola e na Universidade:** Contribuições das Narrativas (Auto)Biográficas. Educação em Revista, v. 37, p. e32746, 2021.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de língua portuguesa.** Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). São Paulo: SEE/ CGEB. 2013.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Sobre leitura e a formação de leitores.** São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente:** Ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. **Aprendizagem da docência em espaços institucionais:** é possível fazer avançar o campo da formação de professores? Revista Avaliação: Sorocaba, SP, v.19, n.3, p.789-802, nov. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300013>. Acesso em 19 ago. 2025.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização:** os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus, 2008.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e formação docente:** narrativas, inspirações e conversas. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020.

FERREIRA, L. H., SOARES, N. de P., & AGUIAR, T. B. de. (2024). **Relações, métodos, palavras:** a pesquisa narrativa (auto)biográfica por Maria Helena Abrahão. Revista Diálogo Educacional, 24(80). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.080.DS11>.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora:** Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. São Paulo: BT Acadêmica; Porto Alegre: Poiesis & Poiética Casa Publicadora, 2020.

FREITAS, A. L. S. de. **Carta sobre Cartas Pedagógicas:** homenagem a Paulo Freire no ano do centenário de seu nascimento. Cadernos de Educação, n. 65, 17 dez. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2022, p. 76-86.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Trad, de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HORTOLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Currículo Municipal Integra Saberes**. Hortolândia: SMECT, 2021.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas:** gênese e expansão. In:

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (orgs.). Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 33-62.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 6. ed. 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KICH, Bruna Viedo; MARTINS, Adriana Claudia. **Dimensão formativa da escrita de si**: vivências e necessidades de professores em formação inicial. Entrepalavras, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 161-180, out-dez/2018.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 2022.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. **O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica**. Revista Panorâmica, v. 33, maio/ago. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUNA, S. V. de. **A revisão de literatura como parte integrante do processo de formulação do problema**. In: Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997, p. 80-106.

MACHADO DORNELES, A.; GALIAZZI, M. do C. **Cirandar entre cirandas de escrita**: Experiência de formação em rede. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 31, n. 66, p. 116–132, 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n66.p116-132. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13451>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MACHADO DORNELES, Aline; DO CARMO GALIAZZI, Maria. **INVESTIGAÇÃO NARRATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA**. Roteiro, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 179–196, 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9004. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9004>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MORAIS, Joelson de Sousa. **Aprendizagens Narrativas na Tessitura de Outros Currículos Possíveis com Professoras/es Iniciantes**: Movimentos de uma Pesquisaformação. Revista e-Curriculum. São Paulo, v.21, p. 1-21, 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.).

Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **REFLEXIVIDADE NARRATIVA E PODER AUTO(TRANS)FORMADOR**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93–113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 4 nov. 2025.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; ANTUNES MEDEIROS DE OLIVEIRA, Roberta . **As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação**. Revista Lusófona de Educação. 2016, 111-125. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34949131009>. Acesso em: 16 jul. 2026.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. 1. ed. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFERN, 2008. v. 500. 286p.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. **O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional**. Investigación Cualitativa. [S. l.], v.2, n.1, p.6-26, 2017.

PASSOS, Fernanda Cristina Mota Vellado; LAURITI, Nádia Conceição. **Jornadas Autobiográficas: a contribuição das narrativas e memórias na formação de educadores**. Adriana Friedmann (São Paulo: Panda Educação, 2023, 136p.). Dialogia, [S. l.], n. 49, p. e27187, 2024. DOI: 10.5585/49.2024.27187. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/27187>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PEREIRA, B. C. .; SALDANHA, R. C. . (2021). **VOOS DA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA: NAS ASAS DA POESIA COM CRIANÇAS E ADULTOS**. Revista Brasileira De Alfabetização, (14), 33–47. <https://doi.org/10.47249/rba2021526>.

SÁ, Luiz Carlos; MAGRÃO, Sérgio. **Caçador de mim**. In: CAÇADOR de Mim. Intérprete: Milton Nascimento. São Paulo: Ariola, 1981.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.11, p. 5-16, Maio/Jun./Jul./Ago. 1999.

SEVERINO, A. J. **Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set., 2019.

SILVA, José Mário Regis. **Carta ao Professor Flávio: das relações com o saber à gratidão**. In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE, XXII, 2021, Erechim. Leituras Freireanas em tempos de incerteza: memórias, registros e anais do XXII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire [...]. Porto Alegre: Cirkula, 2021a, p.

1043-1046, Disponível em: <https://livrariacirkula.com.br/produto/9786589312215>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SILVA, José Mário Regis. **Entre relatos e cartas: Barreiras e desafios da docência masculina na Educação Infantil e séries iniciais**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021b.

SILVA, M. M. da.; OLIVEIRA, G. S. de. SILVA, G. Oliveira da. **A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos**. Revista Prisma, v. 2, n. 1, p. 91-109, 2021.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo, SP: Cultrix, 2006 (Trabalho original publicado em 1974).

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, E. C. **Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas**. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.

TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; BIOTO, Patricia Aparecida. **Formas de dizer de si e do mundo: autobiografias e autoetnografias de educadores**. Dialogia, São Paulo, n. 49, p. 1-3, e27370. maio/ago. 2024. <https://doi.org/10.5585/49.2024.27370>.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 21 mar 2026.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (texto original de 1934).

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

ZAQUEU-XAVIER, A. C. M.; ROSA, F. M. C. da. **Lembranças, reflexões e formações: apontamentos sobre a escrita de memoriais**. Revista Brasileira de

Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 1020–1033, 2019. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1020-1033. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5734>. Acesso em: 14 jun. 2025.