

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

SÔNIA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

**VIAGENS DE VIDA E DOCÊNCIA: ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO EM NARRATIVAS DE PROFESSORES DE TURMAS
MULTISSERIADAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE MANAUS**

MANAUS-AM

2023

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

SÔNIA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

**VIAGENS DE VIDA E DOCÊNCIA: ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO EM NARRATIVAS DE PROFESSORES DE TURMAS
MULTISSERIADAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE MANAUS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Prof.^a Dra. Cinara Calvi Anic Cabral.

Área de Concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa 1: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cinara Calvi Anic Cabral

MANAUS-AM

2023

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

S586v Silva, Sônia Maria de Oliveira.
Viagens de vida e docência: alfabetização e letramento em narrativas de professores de turmas multisseriadas da educação do campo de Manaus / Sônia Maria de Oliveira Silva. – Manaus, 2023.
218 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2023.
Orientadora: Profa. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral.

1. Alfabetização e letramento. 2. Formação docente. 3. (Auto) biografias. I. Cabral, Cinara Calvi Anic. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 370.7

TERMO DE APROVAÇÃO

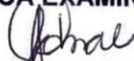
SÔNIA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

"VIAGENS DE VIDA E DOCÊNCIA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM NARRATIVAS DE PROFESSORES DE TURMAS MULTISSERIADAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE MANAUS"

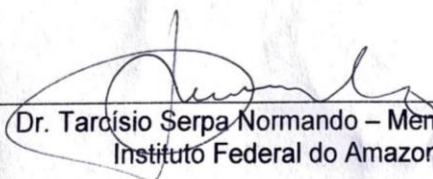
Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Aprovada em 19 de dezembro de 2023.

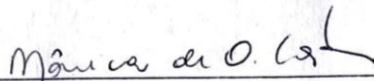
BANCA EXAMINADORA



Dr^a. Cinara Calvi Anic Cabral – Orientador
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dr. Tarcísio Serpa Normando – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dr^a. Mônica Oliveira Costa – Membro Titular Externo (UEA)

DEDICATÓRIA

Aos amores de minha vida: minha mãe - Dona Évila, meu porto seguro de todas as horas! Minha amada filha, Luíse Caroline, minha Luluca, Lu, Lulu, que em sua simplicidade, quase pueril, ensina-me a cada dia a exercer melhor a maternidade. E, finalmente, à minha neta, Atena Sophia, meu orgulho, minha alegria dos dias gris, minha força nos dias difíceis, a quem procuro deixar meu bem maior: um exemplo de dedicação aos estudos! Que eles sejam para ela a estrela guia que levará às melhores paisagens desse mundo, pelos caminhos da ciência, da sabedoria e, principalmente, da simplicidade e da leveza.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que escreveu em linhas tortas minha história de vida e desenhou meus sonhos mais íntimos no livro da vida, um dos quais vejo registrado no espaço desta pesquisa, entregue a meus familiares, amigos, professores, colegas de estudo e à minha orientadora, com muita satisfação e esbanjada alegria!

A minha mãe, exemplo de força, determinação e generosidade, mulher à frente de seu tempo, a quem muito admiro e a quem devo tudo que construí!

A minha amada filha que me incentivou, acompanhou e assumiu muitas de minhas responsabilidades para que eu pudesse estar aqui, tecendo esses sinceros agradecimentos!

A meus grandes incentivadores: Ângelo Esperança, Andréa Santana, Franklin Tavares, Gilson Marcelo (*In memoriam*), Marcos Baraúna e Sarah Elimery. Ângelo, por me doar sua criatividade nas primeiras linhas do projeto que me trouxe ao mestrado. Gilson Gean Marcelo, grande nome, ser humano e defensor da Educação do Campo. Suas generosas orientações foram fundamentais no começo desta viagem! Franklin meu amado amigo, que mesmo em silêncio, torce por mim. Ele e Marcos estiveram sempre comigo, desde a inscrição, que bênção os ter em meu caminho! Marquinho, como costumo chamar, agradeço por sua incansável paciência! E, finalmente, Sarah Elimery por seu tempo e olhar apurado dispensados a mim em longas conversas e trocas muito produtivas.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cinara Calvi Anic Cabral, pela sabedoria e paciência com minhas inúmeras versões disto ou daquilo, com minha insegurança diante dos caminhos escolhidos, pelas orientações, pelo respeito e, principalmente, por acreditar em mim.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET) pelos momentos de aprendizagem e partilhas.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), pelas oportunidades concedidas para a realização do mestrado.

Aos professores, membros da Banca de Qualificação, Prof. Dr. Tarcísio Serpa Normando e Prof.^a Dr.^a Mônica de Oliveira Costa pelas valiosas contribuições, entretidas a esta versão final.

Aos gestores e professores das escolas municipais da DDZ Rural da SEMED-Manaus que aceitaram participar da pesquisa e, gentilmente, me acolheram.

A meus colegas assessores da DDZ Rural, Rosângela Souza e Emerson Batista, que dedicaram seu precioso tempo para ler, avaliar e enriquecer com suas contribuições o produto educacional produzido por mim.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus, que me abriu as portas para realizar a pesquisa em escolas da rede.

RESUMO

A pesquisa objetivou compreender os aspectos de alfabetização e letramento subjacentes nas narrativas de professores de turmas multisseriadas da Educação do Campo de Manaus, como fundamento para a elaboração de uma proposta formativa para esses docentes. De modo específico, buscou-se articular os conceitos de alfabetização, letramento, Educação do Campo (EC) e turmas multisseriadas como fundamentação teórica da pesquisa; identificar os aspectos de alfabetização e letramento que emergiram das narrativas de professores de turmas multisseriadas da EC de Manaus; apontar, a partir dos relatos de professores de turmas multisseriadas, sobre alfabetização e letramento, quais temáticas devem fundamentar uma proposta formativa que contribua para a sua formação; elaborar, implementar e avaliar uma proposta formativa sobre alfabetização e letramento em turmas multisseriadas a partir do conhecimento de si. Utilizou-se um questionário, o diário de campo da pesquisadora e as entrevistas narrativas sobre o percurso de vida-formação de quatro professores de turmas multisseriadas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, na modalidade Educação do Campo – EC, da zona rural-ribeirinha, Rio Negro, Manaus-Amazonas. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas com base nos fundamentos da Análise Textual Discursiva (ATD). Tal percurso investigativo possibilitou elaborar, implementar, avaliar e validar um Produto Educacional em conformidade com as exigências da CAPES para mestrado profissional, sendo esse uma proposta formativa nominada Ateliê de Cartas (auto)biográficas: navegando em cartas, tecendo histórias, cujo objetivo foi atender à formação continuada de professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a partir da promoção da reflexão sobre seu trabalho docente no que se refere à alfabetização e ao letramento em turmas multisseriadas da EC, além de colaborar na compreensão de si e na (auto)formação docente, por meio da escrita (auto)biográfica em cartas. De modo específico, a proposta buscou oportunizar momentos de reflexão sobre o trabalho docente no que se refere à alfabetização e ao letramento em turmas multisseriadas; aprofundar os conhecimentos acerca das temáticas propostas; desencadear um processo (auto)formativo com base das histórias de vida-formação de professores inseridos na EC de Manaus. Conforme considerações dos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET), dos professores participantes em formação e de assessores pedagógicos da zona rural – avaliadores da proposta formativa –, o Ateliê de Cartas (auto)biográficas: navegando em cartas, tecendo histórias, mostrou-se possível e viável ao propósito a que foi pensado, podendo ser empregado em outros contextos de formação.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Educação do Campo. Formação docente. (Auto)biografias.

ABSTRACT

The research aimed to understand the aspects of literacy and literacy underlying the life-training narratives of teachers in multi-grade classes in Education in the Countryside of Manaus, as a basis for developing a training proposal for these teachers. Specifically, we sought to articulate the meanings of literacy, literacy, rural education, multigrade classes as the theoretical foundation of the research; identify the aspects of literacy and literacy that emerged from the narratives of teachers from multi-grade Education classes in the countryside of Manaus; Point out, from the discussion of the aspects that emerged, themes that collaborate with the training of teachers in multigrade EC classes; develop, implement and evaluate a training proposal based on the aspects of literacy that emerged from the narratives of teachers from multigrade classes in Education in the Countryside of Manaus. A questionnaire, the researcher's field diary and narrative interviews were used about the life-education path of four teachers from multigrade classes of Elementary School - Early Years, in the Rural Education – EC modality, from the rural-riverside area, Rio Negro, Manaus-Amazonas. The interviews were audio recorded, transcribed and analyzed based on the fundamentals of Discursive Textual Analysis (DTA). This investigative path made it possible to develop, implement, evaluate and validate a training proposal called *Ateliê de Cartas (auto)biografias - Navigating letters, weaving stories*, whose objective was to serve the continued training of Elementary School teachers - Early Years, based on the promotion reflection on their teaching work with regard to literacy in multi-grade Rural Education (EC) classes, in addition to collaborating in self-understanding and teacher (self)training, through (auto)biographical writing in cards. Specifically, the proposal sought to provide opportunities for reflection on teaching work with regard to literacy in multigrade classes; deepen knowledge about the proposed themes; trigger a (self) formative process based on the life-training stories of teachers inserted in Rural Education in Manaus. According to considerations by members of the Study and Research Group on Teacher Training Processes in Technological Education (GEPROFET), participating teachers in training and pedagogical advisors from rural areas – evaluators of the training proposal –, the (auto)biographical *Letters Workshop: Navigating charts, weaving stories*, proved to be possible and viable for the purpose for which it was intended, and could be used in other training contexts.

Keywords: Literacy and Literacy. Rural education. Teacher training. (Auto)biographies.

LISTRA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de teses e dissertações publicadas na BDTD no período de 2010 a 2020 28	
Quadro 2: Quantidade de escolas e alunos atendidos por DDZ.....	82
Quadro 3: Escolas da DDZ Rural por localidade.....	83
Quadro 4: Quantitativo de turmas e alunos da Escola da Vila.....	93
Quadro 5: Quantitativo de turmas e alunos da Escola do Lago	96
Quadro 6: Quantitativo de turmas e alunos da Escola do Amanhecer.....	98
Quadro 7: Síntese dos processos de unitarização e categorização.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem do rio que dá acesso à comunidade Novo Amanhecer	13
Figura 2: Caminho que dá acesso a uma das escolas investigadas	34
Figura 3: Encontro das águas, Ponto Turístico de Manaus	59
Figura 4: Alguns tipos de embarcações usadas, para transporte dos sujeitos que navegam no Rio Negro	75
Figura 5: Rio Negro durante a vazante	85
Figura 6: Rio Negro na cheia	87
Figura 7: Lancha escolar	89
Figura 8: Rabeta e outros tipos de embarcações	91
Figura 9: Fachada da Escola da Vila	92
Figura 10: Fachada da Escola do Lago	95
Figura 11: Escola do Amanhecer	98
Figura 12: Ribeirinho em viagem no Rio Negro	107
Figura 13: Capa do Produto Educacional	144
Figura 14: Etapa: Painel de impressões	164
Figura 15: 1ª Etapa: Apresentação do Canva	165
Figura 16: Nuvem de Palavras	166
Figura 17: 2ª Etapa: Mensagem de WhatsApp	168
Figura 18: 3ª Etapa: Escrita do roteiro da carta (auto)biográfica	170
Figura 19: Envio da carta	173
Figura 20: Avaliação no Google Forms	174
Figura 21: Envio das avaliações ao GEPROFET/IFAM	177
Figura 22: Ateliê de Cartas (Auto)biográficas - Navegando em cartas, tecendo histórias ...	178
Figura 23: Organizando retorno de uma das viagens de campo	179
Figura 24: Retornando de uma das viagens de campo	186

LISTA DE SIGLAS

ACAMDAF: Cooperativa dos Profissionais de Transporte Fluvial da Marina do Davi

EC: Educação do Campo

BNCC: Base Nacional Curricular Comum

CEB: Câmara de Educação Básica

CEM: Currículo Escolar Municipal

CNE: Conselho Nacional de Educação

DDZR: Divisão Distrital da Zona Rural

DEPLAN: Departamento de Planejamento

DIE: Departamento de Informações e Estatística

GEPROFET: Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico

INAF: Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP: Instituto Nacional de Pesquisas em Educação

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério de Educação e Cultura

MEC: Movimento da Educação do Campo

MST: Movimento dos Sem Terra

PAR: Plano de Ações Articuladas PSS: Processo Seletivo Simplificado RDA Regime de Direito Administrativo RCA: Referencial Curricular Amazonense SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC: Secretaria de Educação do Estado do Amazonas

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

SIGEAM: Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas

SSAF: Subsecretaria de Administração e Finanças

UFAM: Universidade Federal do Amazonas

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 ANUNCIANDO A VIAGEM.....	14
1.1 MOTIVAÇÕES DE PERCURSO.....	14
1.2 CARTA AO (À) LEITOR (A)	19
1.3 MAPEANDO A VIAGEM	26
2 CONQUISTANDO ESTRADAS, ÁGUAS E FLORESTAS	35
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE LUTAS E CONQUISTAS, UM PROJETO DE VIDA.....	35
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?	41
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TURMAS MULTISSERIADAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	48
2.4. EDUCAÇÃO DO CAMPO: NAS ÁGUAS E FLORESTAS DE MANAUS	51
3 ENCONTRO DAS ÁGUAS	60
3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CAMINHOS E DESCAMINHOS	60
3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: TRILHANDO OS CONCEITOS	68
4 ORGANIZANDO A VIAGEM.....	76
4.1 DEFININDO ROTAS DE NAVEGAÇÃO: PESQUISA QUALITATIVA.....	76
4.2 COMO NAVEGAMOS: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	78
4.3 ATRACANDO NA RIBEIRINHA: CONTEXTO DA PESQUISA	82
4.3.1 A Escola da Vila.....	91
4.3.2 Escola do Lago	93
4.3.3 Escola do Amanhecer.....	97
4.4 COMPANHEIROS DE VIAGEM: PARTICIPANTES DA PESQUISA	99
4.5 COMO NAVEGAMOS: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	102
5 NAVEGANDO ENTRE RIOS E MEMÓRIAS	108
5.1 RIOS QUE REVELAM POSSIBILIDADES FORMATIVAS E (AUTO)FORMATIVAS A PARTIR DA NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM CENÁRIOS FAMILIAR, ESCOLAR E PROFISSIONAL.....	108

5.2 RIOS QUE DESCORTINAM ANSEIOS POR PROPOSTAS FORMATIVAS QUE CONTEMPLAM AS ESPECIFICIDADES DA MULTISSERIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	123
5.3 RIOS QUE DESVELAM NECESSIDADES FORMATIVAS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CONTEXTO MULTISSERIADO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	131
6 SINGRANDO NOVOS RIOS.....	145
6.1 MAPEANDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO: UM PERCURSO (AUTO)BIOGRÁFICO.....	145
6.2 NA TRILHA DE OUTROS PESQUISADORES: ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETOS.....	151
6.3 ROTAS ALTERNATIVAS: UMA VIAGEM (AUTO)FORMATIVA EM CARTAS.....	154
6.4 ATELIÊ DE CARTAS AUTOBIOGRÁFICAS – NAVEGANDO EM CARTAS, TECENDO HISTÓRIAS	159
7 DESATANDO OS NÓS.....	180
REFERÊNCIAS.....	186
APÊNDICES	199

Figura 1: Imagem do rio que dá acesso à comunidade Novo Amanhecer



Fonte: Acervo próprio, 2022.

1 ANUNCIANDO A VIAGEM

[...] a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto. Paulo Freire (2008, p. 30).

Esta primeira seção anuncia o cenário de descobertas, aprendizados e encantamentos desvelados pelas viagens no Rio Negro. Esse rio simboliza muito mais que via de penetração e espaço de travessia. Por meio da imagem emblemática que abre a seção, busco retratar o início da pesquisa e as motivações que lhe deram origem, antes mesmo da entrada a campo. Motivações relacionadas à minha função de assessora pedagógica na DDZ Rural e às viagens dela, decorrentes. Desse modo, inicio apresentando a pesquisa e, em seguida, dou a conhecer minha história de vida e docência na educação básica, resvalando o ingresso no ensino superior e na profissão docente até a chegada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ensino e Tecnologia (IFAM). Por fim, apresento uma revisão bibliográfica com os caminhos já trilhados por outros pesquisadores antes de mim, que forneceram subsídios para discussões e aprofundamento das temáticas pesquisadas.

1.1 MOTIVAÇÕES DE PERCURSO

A reflexão apresentada por Freire (2008) no fragmento em epígrafe, relaciona-se diretamente com meu interesse pela temática da alfabetização e do letramento em turmas multisseriadas¹ da EC² na cidade de Manaus. Penso que a leitura revela a interpretação que o leitor faz de sua leitura de mundo. Sem essa compreensão do mundo, mediada pela leitura da palavra, não há que se falar em autonomia e emancipação dos povos que vivem no campo e dele dependem.

¹ É comum encontrar na literatura estudada o uso de termos diferentes para designar essa mesma realidade, de alunos de diferentes idades, ano/séries e níveis de desenvolvimento, em um mesmo tempo-espaco escolar, geridos por um único professor, tais como: escola multisseriada, classe multisseriadas, turma multisseriadas, como na SEMED-Manaus usa-se “turma multisseriadas”, optei por usar esse termo.

² A expressão —Educação do Campo tem sua origem quando da preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Chamada nessa ocasião de *Educação Básica do Campo*, passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, *et al.*, 2012). A Educação *do/no* campo refere-se a uma proposta de educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação que valorize sua cultura e seus valores e priorize as necessidades do povo deste lugar e, principalmente, uma educação pensada com a sua participação (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002.)

Minhas motivações estão firmadas na convicção de que assegurar, efetivamente, a alfabetização e o letramento para os povos do campo, precisa configurar um projeto de educação nacional que vise à democracia e à equidade social. Isso requer políticas educacionais que promovam a autonomia e a emancipação dessa população, por meio da garantia de acesso à leitura, à escrita, à cultura e ao conhecimento historicamente construído por todos.

À vista de tal compreensão, meu interesse pela temática da alfabetização e do letramento em turmas multisseriadas da EC surgiu, no período de 2014 a 2021, época em que exercia a função de assessora pedagógica da Divisão Distrital da Zona Rural – DDZ Rural, setor da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), responsável pelo acompanhamento pedagógico-administrativo e de infraestrutura de escolas localizadas na zona rural do município. Esse interesse foi se desenvolvendo, frente aos desafios no processo de alfabetizar e letrar, relatados por professores de turmas multisseriadas, somados aos relatos de insatisfação quanto à formação continuada ofertada a esses docentes.

Tal temática, tomou forma como objeto de pesquisa, sobretudo, quando na condição de assessora pedagógica, deparei-me com os desanimadores resultados de avaliações diagnósticas em larga escala, unificadas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que descrevem um alto percentual de alunos do sistema público de educação nos níveis mais baixos de proficiência em língua portuguesa, demonstrando, primordialmente, o insucesso escolar na alfabetização dessas crianças, mormente em escolas da zona rural. Importa dizer, que não tenho a intenção de discutir as diferentes causas determinantes desse fracasso, mas apontar alternativas para minimizá-lo ou preveni-lo.

Fundamentada em Kramer (2010) e Soares (2018) penso que a fase de denúncia já foi ultrapassada e não pode ser tratar de maneira isolada dos fatores condicionantes do insucesso da alfabetização nos anos iniciais da educação básica. Discuti-los aqui ultrapassaria os objetivos e os limites desta pesquisa, porém, tomo de empréstimo as palavras de Kramer (2010, p. 97) para dizer: “[...] é preciso que a alfabetização aconteça”! E corroboro com a autora dizendo que o ensino da leitura nos anos iniciais de escolarização é uma das atividades de maior importância para a formação do discente e deve ser trabalhada com prioridade na escola.

Diante disso, fui instigada a pensar como poderia colaborar com a melhoria dos resultados educacionais de alfabetização e letramento em turmas multisseriadas da EC de Manaus, a partir de meus estudos de mestrado. Então, com base nas minhas vivências como assessora das escolas do campo de Manaus, nos diálogos com docentes dessas escolas e com os colegas assessores, nas leituras realizadas que me instigaram a continuar no universo da pesquisa e me levaram a estudos acerca da formação de professores, propus a seguinte **questão-**

problema para minha pesquisa: Em que aspectos as narrativas de professores de turmas multisseriadas da EC de Manaus, acerca da alfabetização e do letramento, podem contribuir como fundamento para a elaboração de uma proposta formativa para esses docentes? ”

Em busca dessa resposta, estabeleci como **objetivo geral:** compreender os aspectos de alfabetização e letramento subjacentes nas narrativas de professores de turmas multisseriadas da EC de Manaus, como fundamento para a elaboração de uma proposta formativa para esses docentes. Com esse intuito, foi necessário conhecer mais de perto esses professores e a realidade onde estão inseridas essas escolas, conhecer suas peculiaridades e, principalmente, entender o cotidiano das turmas multisseriadas. Nessa direção, estabeleci como objetivos específicos: articular os conceitos de alfabetização, letramento, EC e turmas multisseriadas como fundamentação teórica da pesquisa; identificar os aspectos de alfabetização e letramento que emergiram das narrativas de professores de turmas multisseriadas da EC de Manaus; apontar, a partir dos relatos de professores de turmas multisseriadas sobre alfabetização e letramento, quais temáticas podem fundamentar uma proposta formativa que contribua para a sua formação; elaborar, implementar e avaliar uma proposta formativa sobre alfabetização e letramento em turmas multisseriadas a partir do conhecimento de si.

Com a intenção de melhor apresentar a pesquisa e seus resultados, este trabalho está organizado em seis seções, cujos títulos foram criados em alusão às viagens fluviais de assessoramento realizadas por mim e meus colegas de profissão, quando exercia a função de assessora pedagógica e, em referência às paisagens visitadas em decorrência disso, conforme já mencionado anteriormente. Dessa maneira, rios, lagos, paranás, furos³ e igarapés navegados representam muito mais que caminhos e vias de passagem, representam territórios de conquista, constituem-se cenários simbólicos, lugares de fronteira entre o real, o possível e o necessário na EC, em contexto ribeirinho de Manaus. Essas vias fluviais representam espaços de inter-relação entre campo e cidade, produzindo vida, trabalho e, fundamentalmente, (trans)formando sujeitos. Assim, estabeleci essa mesma analogia das viagens de assessoramento com minha pesquisa e com o nome atribuídos às suas seções e subseções que passo a apresentar.

Na **primeira seção**, *Anunciando a Viagem*, de cunho introdutório, apresento a pesquisa e as motivações que a justificam, na subseção intitulada *Um convite à navegação*. Em seguida, na subseção *Carta ao(à) leitor(a)* exponho minha trajetória de vida-formação por meio de uma carta aos potenciais leitores desta pesquisa. A opção pela escrita em carta possui intrínseca

³No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, furo, no contexto apresentado neste trabalho, é o “espaço navegável, entre arvoredos ou plantas aquáticas”. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/furo>. Acesso em: 14 mai. 2022.

relação com o processo de desenvolvimento deste estudo e com a construção do produto educacional dela originado – *Ateliê de Cartas (Auto)biográficas: navegando em cartas, tecendo histórias*, conforme será evidenciado no decorrer do texto em discussão. Por fim, detalho a revisão de literatura realizada com o intuito de mapear, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), as produções acadêmicas que tratam sobre alfabetização e letramento no contexto da Educação do Campo, em especial, nas turmas multisseriadas de anos iniciais do ensino fundamental, a fim de conhecer e analisar o que já se produziu. Esse levantamento possibilitou criar repertório para aprofundar as discussões acerca das temáticas propostas nesta pesquisa.

Na **segunda seção**, *Conquistando estradas, águas e florestas*, explicito a trajetória da Educação *do/no Campo* no cenário educacional brasileiro, esclarecendo como ela se constituiu nacionalmente como política pública e como se configurou projeto político-pedagógico emancipatório do povo do campo. Trato ainda dos principais marcos legais dessa modalidade de ensino no contexto educacional nacional e local, elencando os principais documentos que regulamentam a EC e definem seus princípios norteadores na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, situando este estudo no contexto geral da educação nacional e no contexto municipal. Prosseguindo, com base nos estudos do Grupo de Estudo e Pesquisa em EC na Amazônia do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (GPERUAZ-UFGPA) e nos referenciais teóricos de Hage (2005, 2010, 2014) e Molina; Freitas (2011), descrevo a realidade diversa das turmas multisseriadas, os desafios e as possibilidades de sua subsistência na EC e no cenário educacional brasileiro.

Na **terceira seção**, intitulada *Encontro das águas*, prossigo em direção à construção de um breve panorama da história da alfabetização e do letramento no contexto educacional brasileiro, tendo como ponto de partida o final do século XIX, em particular, a Proclamação da República. Com base em alguns referenciais teóricos apontados no mapeamento inicial empreendido, tais como Freire (1989, 2008), Kramer (2010), Kleiman (2006), Morttati (2010, 2021), Soares (2004, 2018, 2020, 2021), apresento os conceitos de alfabetização e de letramento que balizam este estudo a partir da compreensão do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como meios efetivos de democratização da escola, de garantia do acesso ao conhecimento, de construção da autonomia e da emancipação dos povos que vivem no campo e dele dependem.

Na **quarta seção**, *Organizando a viagem*, abordo o percurso metodológico, fundamentado na abordagem qualitativa de natureza narrativa. Nessa perspectiva, organizo as subseções em que apresento os instrumentos de produção de dados: o questionário, o diário de campo (Gatti, 2010) e a entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002). Na sequência,

descrevo o contexto em que foi desenvolvido o estudo. Depois, apresento os participantes da pesquisa e, logo após, encerro explicitando o processo de sistematização e análise do *corpus* da pesquisa, ancoradas nos pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2011).

Na **quinta seção**, *Navegando entre rios e memórias*, apresento e discuto as categorias finais resultantes do processo de sistematização dos achados da pesquisa, a saber: 1) *Rios que revelam possibilidades formativas e (auto)formativas a partir da narrativa de experiências vivenciadas em cenários familiar, escolar e profissional*. 2) *Rios que descortinam anseios por propostas formativas que contemplem as especificidades da multisseriação na EC*. 3) *Rios que desvelam necessidades formativas acerca da alfabetização e do letramento em contexto multisseriado da EC*. Essas categorias finais possibilitaram entrecruzar as narrativas dos quatro professores entrevistados com a narrativa de minhas experiências de vida-formação, buscando analisá-las, interpretá-las e discuti-las com base em teóricos conhecidos e selecionados durante o transcorrer da pesquisa.

Na **sexta seção**, *Singrando novos rios*, trato do produto educacional, pensado nesta pesquisa a partir de reflexões sobre os aspectos de alfabetização e letramento que emergiram das narrativas de professores de turmas multisseriadas da EC. Apresento uma proposta formativa ancorada em um processo dialógico de ressignificação de conhecimentos a partir da valorização das subjetividades docentes e da inter-relação entre os campos de investigação e formação com abordagem narrativa. Para isso, inspirei-me no Ateliê Biográfico de Projetos (Delory-Momberger 2006), como dispositivo de formação, adaptado ao contexto deste estudo.

Na **sétima e última seção**, a título de considerações finais, teço a seção *Desatando os nós* e, assim, apresento minhas reflexões pessoais oriundas da pesquisa, desejosa de que os resultados da pesquisa possam fomentar novos estudos e reflexões acerca dos temas aqui discutidos e contribuam com a elaboração de futuras propostas formativas para professores de turmas multisseriadas da EC como um dos caminhos para minimizar e/ou prevenir os baixos níveis de alfabetização e de letramento dessas populações, a partir da valorização das subjetividades dos docentes que atuam no espaço rural de Manaus. Em seguida, há as Referências e os Apêndices, respectivamente.

Diante do exposto, passo para a subseção que dá a conhecer minha história de vida-formação desde as séries iniciais da Educação Básica, tangenciando o ingresso na profissão docente até a entrada no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação e Ensino Tecnológico do Amazonas (PPGET/IFAM), campus Manaus-Centro. Essa subseção se apresenta na forma de carta, haja vista que, durante o

desenvolvimento do mestrado na instituição supracitada, a escrita e a leitura de cartas (auto)biográficas e/ou pedagógicas realizadas por mim e minha turma, influenciou de maneira muito significativa as escolhas dos caminhos teórico-metodológicos da pesquisa que por ora apresento.

1.2 CARTA AO (À) LEITOR (A)⁴

Manaus, 02 de agosto de 2022.

Olá, caro(a) leitor(a)!

Tudo bem? Espero que sim. Escrevo, hoje, para recordar, com você, antigas paisagens visitadas ao longo de minha vida em formação. O presente texto é fruto de minha caminhada durante o mestrado, quando me aventurei na trilha da pesquisa de abordagem narrativa, por meio dele, venho compartilhar com você um pouco de minha história de vida, de profissão e de como cheguei ao mestrado.

Durante as aulas da disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa Científica do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (PPEGT-IFAM) – Manaus, cursada no mestrado em abril de 2021, fomos convidados, eu e meus colegas de turma, a rememorar os fatos e as motivações que nos levaram a exercer a docência na Educação Básica.

Nesse exercício nostálgico da memória, fomos conduzidos sabiamente pelo então professor da disciplina, a reviver saudosamente acontecimentos de nossa infância, adolescência e vida adulta, nossas brincadeiras de criança, nosso tempo de escola primária e secundária (Ensino Fundamental e Ensino Médio), nossos amores e paixões juvenis – os reais e os platônicos – nossas escolhas pessoais e profissionais.

Rimos e choramos juntos e, sobretudo, refletimos, em um exercício individual e coletivo, sobre o nosso fazer, durante os anos dedicados a ensinar crianças, adolescentes e/ou adultos que passaram pelas salas de aulas onde exercemos a profissão de professor. Com esse convite carregado de poesia e intencionalidade, fomos apresentados a teóricos como Esteban Sandin, Mário Ozório, Antônio Nóvoa, Schon, entre muitos outros, e refletimos sobre como nos constituímos professores.

⁴A data da carta marca a reescrita desse texto produzido anteriormente para a disciplina Dimensões Paradigmáticas do Ensino e da Pesquisa, durante o início do mestrado em 2021. Essa atividade de escrita aqui resumida é considerada por mim como um divisor de águas que influenciou sobremaneira a trajetória de minha pesquisa e formação.

Eu e meus colegas de mestrado, fomos instigados a olhar para nós mesmos e para nossas práticas em sala de aula, nossa vida acadêmica e, assim, conseguimos mirar nas lentes do passado e reconstruir a imagem que tínhamos de nós mesmos e perceber o quanto ainda precisávamos caminhar, mas a cada passo, uma nova descoberta, uma nova contradição e um novo encantamento, também!

Durante as aulas, compreendi, por meio das explicações do professor da disciplina, que não existe formação sem pesquisa, por conseguinte, não existe pesquisa sem encantamento. De fato, isso se configurou em meu caminhar durante o mestrado. Que encantamento!!! Fui arrebatada pela escrita autorreflexiva!

A escrita de minhas reflexões sobre como me constituí professora e como isso reflete em meu fazer diário transportou-me às lembranças de meus primeiros passos, quando da opção pelo Magistério. Não pude deixar de falar da minha vida de estudante secundarista do curso de Magistério, no final da década de 1980, visto que percebi, em vários momentos, reproduzindo em sala de aula, com meus alunos, muito daquilo que me foi transmitido ao longo da vida escolar.

E não falo somente de conteúdos curriculares, mas principalmente do não dito, dos subentendidos, das entrelinhas. Falo de modos de agir e pensar, comportamentos e maneiras internalizados durante minha trajetória de vida escolar. E, assim, no exercício da docência, via-me repetindo, ainda que inconscientemente, os paradigmas tradicionais apreendidos no passado, quando ainda estudante da educação básica (Tardif, 2014); (Pineau, 2010).

Iniciei a escrita mencionada, da qual trago agora um recorte, dizendo que meu nome é Sônia Maria de Oliveira Silva, tenho 49 anos, sou formada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Amazonas (UA) – hoje Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – e Pós-Graduada em Gestão Escolar pela mesma instituição.

Estudei meus 12 anos de Educação Básica em uma escola particular confessional católica da cidade de Manaus, uma escola tradicional bastante elitizada, da década de 80 e, da qual tenho muitas, boas, ótimas lembranças, apesar de ser uma escola de concepção tradicional e bancária, onde só estudavam mulheres e, onde até a cor da meia tinha alguém para observar e encaminhar a aluna para a diretoria, se não estivesse conforme as regras. Com as saias, era o mesmo olhar de águia para calcular se estavam quatro dedos acima dos joelhos! Foi nessa escola que encontrei maravilhosos professores, alguns dos quais me lembro até hoje, pois fizeram a diferença em minha vida de forma muito positiva. Alguns foram “anjos” para mim, ensinado o valor dos estudos e sendo exemplos que tentei seguir durante muito tempo, como, por exemplo: a Babaçu (nome fictício), que mais tarde encontrei na universidade como minha professora de

Latim, o JB — de biologia, o Açaí, de Física e Matemática, e a Irmã Oliveira. Todos eles foram figuras essenciais para a escolha de minha profissão docente.

Confesso que não foi somente o gosto por dar aulas a única razão pela escolha do Magistério, considerando que, ao terminar o Fundamental, precisei fazer a opção entre o curso Científico e o Magistério e, minha mãe, lembro como se fosse hoje, disse-me que escolhesse o último, pois teria emprego certo e, como não nasci em “berço esplêndido”, seria bom ajudar com as despesas da casa. Verdadeiramente, isso se configurou mais tarde, quando, logo ao concluir o magistério, em 1990, iniciei minha carreira na docência, passando seis meses como assistente de pré-escolar em uma escola privada, de tendência construtivista e onde encontrei Rosalinda, pedagoga oriunda da Fundação Pitágoras, muito competente e, com quem aprendi muito do fazer docente.

Nessa mesma escola particular, seis meses depois, já em 1991, iniciei minha carreira como professora de maternal III, assumi a turma como professora titular e, lá, permaneci durante dois anos até passar em concurso da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC – Manaus), em 1993, mesmo ano em que passei no vestibular. Naquela época não existia Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificada (SISU), e outras formas de acesso da atualidade, nada além do vestibular para a tão sonhada e concorrida Universidade do Amazonas (UA), única universidade pública em Manaus, à época.

Passei mais tempo do que deveria no curso de Letras, pois no ano em que ingressei, também fiquei grávida e, assim, dei início a minha jornada tripla: estudar, trabalhar, ser mãe, filha, irmã. Quantas vezes precisei ficar sem dormir ou amamentar, enquanto lia um texto ou fazia um fichamento? Incontáveis! Até me formar em 1998. Depois disso, fiquei afastada da academia durante muito tempo e, só muitos anos depois, já com a vida financeira mais ou menos estabilizada e com minha filha “criada”, retomei os estudos.

Antes disso, foi unicamente o exercício do Magistério, do maternal em escola privada (1991 a 1993), fui para os Anos Iniciais, em escola pública da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas (Seduc — AM), onde ingressei por concurso e fiquei durante os três anos de estágio probatório (1993 a 1996). Depois (1996 a 1998), fui para uma escola estadual que atendia aos Anos Finais (antigo Primeiro Grau), onde tive o privilégio de encontrar professores comprometidos e preocupados com o ensino e com os quais aprendi a respeitar e a ter empatia com os alunos.

Na jornada, meus caminhos se entrecruzaram, pois nessa mesma época (1996), passei no concurso da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED — Manaus), fui lotada nos Anos Iniciais, foram dois anos atuando em três períodos, um turno estudando e dois

trabalhando. Durante esse tempo, precisava me desdobrar em várias, não sobrando tempo para quase nada, até conseguir concluir a graduação em 1998. Que alívio! Sentia-me tão cansada que nem saboreei a conquista. Só pensava que a partir dali, teria um tempinho para minha filha, com então cinco anos. Três anos depois (2001), iniciei minha carreira no Ensino Médio (antigo Segundo Grau) em escola pública estadual tradicional de Manaus. Que experiência gratificante! Minhas turmas tinham cerca de 50 a 60 alunos!

Acredite! Não sei como conseguia lidar com tantos jovens, enfileirados em suas carteiras, na sala que mais parecia um auditório, com uma espécie de tablado/palco onde ficavam os professores e a mesa destinada a eles. Apesar do grande número de alunos(as), amava ir para aquela escola! Amava assistir às dramatizações que faziam em minhas aulas de literatura! Os jovens me instigavam, sempre cheios de vida, questionadores! Permaneci nessa escola até 2005, atuando à tarde e à noite e, pela manhã, atuava na SEMED-Manaus.

Sempre atuei na área da Educação como professora, de 1991 a 2004. Assumi a direção de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de 2005 a 2008, período em que me afastei das salas de aula, tanto na SEMED quanto na SEDUC. Depois, saí de licença para interesse particular, pois fui morar em outro estado durante dois anos e meio. Em 2010, retornei para Manaus e para a sala de aula, mas passei somente sete meses, depois, assumi a função de assessora pedagógica na zona norte de Manaus, pela SEMED-Manaus, onde permaneci até 2014, quando fui convidada a atuar na mesma função, sendo que acompanhando as escolas municipais da zona rural rodoviária e ribeirinha de Manaus, uma faceta da SEMED–Manaus, que nem sonhava existir, uma realidade completamente diferente que me encantou e me instigou também. Até ingressar no mestrado, exerci essa função.

O desejo e a necessidade de estudar nunca me abandonaram. Recordo que em 2004 iniciei uma pós-graduação, mas não concluí e só consegui cursar outra, depois de muito tempo, já em 2014. Foram anos seguidos de muita luta, muitos finais de semana corrigindo provas e preparando aulas, além de ser mãe e pai. Foi bem complicado, mas consegui. Hoje, estou no mestrado e minha filha é enfermeira, pós-graduada e me deu uma netinha linda, Atena Sophia, meu orgulho e minha paixão!

Em 2019, com a vida menos corrida, decidi fazer uma segunda graduação, optando pelo curso de Psicologia, com o qual me identifiquei muito! Nesse ínterim e, depois de devidamente (re)adaptada ao mundo da academia, estabeleci algumas metas e resolvi tentar o mestrado. Um antigo sonho há muito adormecido! Fui selecionada! Que alegria imensurável que há muito não experimentava. Tranquei o curso de Psicologia e, hoje, estou cá, contando o início dessa nova história para você, caro leitor.

Sabe, quando pensei como escreveria esta carta, planejei a escrita de forma linear, iniciando pela infância e adolescência, depois, na fase adulta, começar a falar da vida profissional até chegar ao mestrado, mas como pode perceber, desviei um pouco o planejamento, como dizemos nós, professores, o planejamento pode ser flexível, não é? E agora, faço uma pausa para voltar um pouco no tempo e falar a você, que sou filha de uma mulher forte, decidida e à frente de seu tempo, a quem devo muito de minhas conquistas e muitos de meus traços de personalidade, também.

Sou filha caçula extemporânea, única mulher entre quatro irmãos homens e a primeira da família a entrar em um curso superior e no mestrado. Cheguei a Manaus aos três anos com minha mãe e meus irmãos. Numa época em que poucos se divorciavam, ela abandonou o marido e deixou a cidade de Parintins, para tentar a vida em Manaus. Imagine isso há cerca de 50 anos (consideremos os anos anteriores a 2021)!

Minha mãe, meu porto seguro, era professora leiga⁵, não teve formação superior, teve uma vida de muito trabalho para criar sozinha os cinco filhos, mas sempre se preocupou em nos “pôr para estudar”. Foi quando completei sete anos e ingressei na antiga alfabetização, nessa escola tradicional que já mencionei, com uma bolsa de estudos, pois era muito cara e não tínhamos condições para pagar a mensalidade. Nessa ocasião, fui agraciada por um anjo chamado Benvinda, minha tia, esposa de meu tio materno, João Lima. Ela falou à minha mãe sobre a possibilidade de uma bolsa de estudos parcial para mim e minha mãe não hesitou em aceitar a oferta, apesar de saber do impacto que a despesa causaria no orçamento familiar. Assim, fui impelida a estudar e fiz isso da melhor maneira que pude, sem peso, tanto que me tornei uma das melhores alunas da sala. Minha bolsa de estudos reverteu-se em bolsa total, logo cedo, com a condição de que não baixasse minhas notas, e assim segui até o final do Ensino Médio, sentia-me orgulhosa de mim mesma, admito.

Caro(a) leitor(a), faço outra pausa, agora para falar algo que acho importantíssimo nessa viagem por minhas lembranças compartilhadas com você! Foi o fato de sempre ter encontrado “anjos” em meu caminho, enquanto na escola encontrava alguns professores anjos que me instigavam a pensar e a estudar cada vez mais. Na vida de criança e adolescente, também, encontrei “amigos anjos”, sempre mais velhos que eu, dos quais, embora os tenha perdido no tempo, tenho a fisionomia guardada no escaninho da memória, como se os tivesse visto ontem, sabe por quê? Eles me presentearam com livros! Desde então, passava minhas horas vagas deleitando-me com livros presenteados ou emprestados e estudando as matérias escolares.

⁵ Professora leiga: Termo que se refere aos professores sem qualificação pedagógica. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/professores-leigos/>. Acesso: 03 jun.2023.

Aproveitava para ler na biblioteca da escola durante o horário do recreio, quando não estava jogando “queimada” ou vôlei.

Sempre fui muito sozinha, meus três primeiros irmãos já eram bem mais velhos (sou filha extemporânea) e o quarto irmão, um ano mais velho que eu, era louco por “papagaios” e futebol, que não eram “brincadeiras de menina”, de acordo com minha mãe e com ele próprio e, deixava-me em casa, enquanto explorava livremente as ruas, na Major Gabriel, Ramos Ferreira e Joaquim Nabuco, no centro de Manaus, onde nos criamos.

Entretanto, isso também não foi um problema para mim, ao contrário, fez a diferença em minha jornada, pois ficava em casa a ler os livros que recebia de presente ou emprestava de colegas, ou da biblioteca da escola. Recordo-me dos livros que recebi de presente, cito alguns como exemplo: *O pequeno príncipe*, *Pollyana* (todos), *Apenas João*, *O mundo de Sophia* e *Olga*, todos me afetaram profundamente! Sem falar naqueles que eram de leitura obrigatória na escola, desses, lembro, principalmente de *Rouxinol*, *O menino do dedo verde* e *Meu pé de laranja-lima*, com este, chorei copiosamente, rios de lágrimas! Sentia em mim cada surra que o pequeno protagonista recebia e chorava com ele, com uma dor dilacerante no coração! Todos esses livros me trazem uma memória sentimental, nostálgica da infância e da adolescência, e a lembrança de que a sensação de sempre precisar ler algo acompanhou meu íntimo em todas as fases de minha vida. Lidos, ainda no primário, trouxeram-me a paixão e o deslumbramento pela leitura. Eles constituem muito do que sou hoje.

Depois dessas digressões, peço licença, por mais um tempinho, para contar a você o início dessa história com escolas da zona rural de Manaus, explicar como iniciei esta viagem no PPGET-IFAM de Manaus e contar como cheguei à escrita dessas tão saudosas linhas. Como diz minha netinha Atena, quando vai explicar algo: “Vamos lá...”

Ao chegar à Divisão Distrital da Zona Rural (DDZ Rural), em 2014, percebi que durante alguns encontros formativos e oficinas pedagógicas com professores dessas escolas, acompanhadas por mim, era comum ouvir falas do tipo: “Isso não tem nada a ver com nossa realidade”, “Não me vejo representado aqui”, ou ainda, durante assessoramento *in loco*, deparei com documentos, instrumentos de planejamento, registros diários, propostas pedagógicas desenvolvidas em escolas urbanas que eram usadas, sem distinção nenhuma, em escolas ribeirinhas, inclusive nas indígenas.

Vi alunos indígenas matriculados nessas escolas, nas mais próximas da cidade de Manaus, quase que invisibilizados nas salas de aula, onde, em alguns casos, nem a professora sabia dizer a que etnia/povo pertenciam, se falavam a língua materna e/ou qual língua falavam. Sem falar que ainda eram vistos com um olhar do exótico por aqueles que adentravam na escola

para realizar algum trabalho para a SEMED-Manaus. Isso tudo me intrigou e me fez pensar em investigar o que esses professores pensavam sobre suas práticas, como viam o papel da escola diante desse contexto ribeirinho e como se podia dar vez e voz a esses sujeitos, valorizar as singularidades locais por meio de um processo formativo.

A partir dessa inquietação, fui motivada a fazer mestrado, a fim de caminhar na pesquisa e compreender melhor essa realidade ribeirinha que eu também não conhecia. Em 2020, entramos em *home office*, em virtude da Pandemia da COVID 19⁶, então, resolvi me empenhar mais na empreitada de elaborar meu projeto de pesquisa e, se é que se pode falar em saldo positivo dessa Pandemia, esse foi um para mim, entre tantas perdas e sofrimentos vividos inesperadamente, entre dores sentidas de forma tão abrupta e cruel. Diante da ansiedade, da angústia e do medo experimentados durante o período de distanciamento social a que fomos submetidos para nos proteger do vírus, elaborei o projeto, fiz a inscrição e aqui estou, compartilhando com você, caro leitor, esse momento tão importante para mim!

Lembro que a primeira semana do mestrado, em março de 2021, foi bem difícil. Embora as aulas fossem *online*, já tínhamos retornado ao trabalho presencial e, por isso, precisei me desdobrar para acompanhá-las, mas segui, cheia de entusiasmo e preocupação, sabia que o caminho estava só começando. Também tinha medo, muito medo de não dar conta. Não conseguia nem dormir direito, minhas sextas (meia horinha após o almoço) recusavam-se a dar certo, pois a mente não parava e o corpo não relaxava.

Os “anjos” de que falei anteriormente, continuavam me acompanhando! Eu rogava a Deus que sempre estivessem comigo nessa caminhada, hoje, sinto-me no caminho certo e espero conseguir contribuir com a melhoria dos processos educativos das escolas da EC ribeirinha, por meio de uma proposta de formação para professores que atuam nesse contexto. Depois de algumas trilhas percorridas de lembranças e reflexões, percebi que, em certa medida, em minha jornada de estudante a professora da educação básica, perpassando o mestrado, exerci aquele “conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, que está presente na ação” Schon (1995, p. 22).

Tal conhecimento nos guia para reflexão *na* e *sobre* a prática em sala de aula e torna-se força motriz para buscarmos alternativas e soluções para situações-problemas enfrentadas no dia a dia do professor e para conseguirmos vislumbrar o início do caminhar em busca do

⁶A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Vírus que causa infecções respiratórias. Foi descoberto em 31/12/2019, após casos registrados na China. Disponível em: <https://bityli.com/azncKC>. Acesso em: 20 mar. 2022.

entendimento de nosso papel social, de nosso lugar na docência e no mundo da pesquisa, como agentes de transformação social.

Então, amigo leitor, esse é um breve recorte da história que me trouxe até o mestrado e à pesquisa sobre alfabetização e letramento em turmas multisseriadas da EC de Manaus. Convido-o a continuar comigo na leitura do que denominei *Viagens de minha vida e docência: Alfabetização e letramento em narrativas de professores de turmas multisseriadas da EC em Manaus*, em alusão às viagens empreendidas por mim durante meu último ofício, antes de ingressar no mestrado.

Dessa maneira, deixo meu muito obrigada por fazer parte desta história ao ler essas tão saudosas linhas e, mais uma vez registro, meu sincero agradecimento pelas palavras tão cheias de motivação e sabedoria expressas em uma carta que tive a grata satisfação de ouvir durante uma de minhas aulas do mestrado. Essa atividade influenciou sobremaneira minhas escolhas teórico-metodológicas quanto a esta pesquisa que apresento a você.

Assim, convido-o a continuar comigo nessa viagem, a conhecer os furos e igarapés, rio abaixo e rio acima, os barrancos e ribanceiras, em subida e descida, as trilhas e os caminhos percorridos durante a pesquisa em meio a uma paisagem repleta de encantos e surpresas.

Um abraço caloroso,

Sônia Maria de O. Silva

1.3 MAPEANDO A VIAGEM

Por intermédio de minha vivência de assessoramento às comunidades ribeirinhas, apreendi o funcionamento das hidrovias que vinculam o ribeirinho às suas comunidades e transportam os profissionais que atuam nessa paisagem. Conhecer como funcionam os rios e a dinâmica de navegação, na cheia e na vazante, é imprescindível para todo navegador que deseja explorar os caminhos fluviais e desbravar o espaço ribeirinho, que se forma e se transforma a cada estação, de modo que o que é hoje, não o será amanhã.

Assim, como todo bom condutor, antes de qualquer viagem inicial em rios desconhecidos, prepara-se, vistoria a embarcação, procura saber das condições climáticas e dos caminhos melhores para navegar, separa os equipamentos de viagem e conversa com os condutores mais experientes, eu também iniciei esta pesquisa pelos caminhos trilhados por outros pesquisadores. Os escritos de outros teóricos que, vieram antes de nós, ajudam a compreender melhor nosso presente.

Nessa direção, iniciei minha busca exploratória com o intuito de conhecer os estudos existentes que versam acerca da alfabetização e do letramento em turmas multisseriadas da EC. Com isso, busquei estudos convergentes com esta proposta de pesquisa. Para construir esse referencial, recorri inicialmente às produções científicas disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha por essa base de dados se justifica pela necessidade de conhecer, no campo de pesquisa educacional, as principais discussões sobre nosso objeto de estudo por meio das dissertações e teses já produzidas.

Comecei a busca usando a seguinte combinação de palavras: “alfabetização e letramento”, “educação do campo e escolas ribeirinhas”, com o filtro temporal de 2010 a 2020. Na busca a partir dessa primeira combinação de palavras-chave, não encontrei resultados. Diante disso, mudei a combinação para “alfabetização e letramento” e “educação do campo”, delimitando-se o mesmo período sugerido anteriormente. Dessa vez, foram encontrados 32 resultados, sendo 06 teses e 26 dissertações, as quais mostravam alguma relação com nossa pesquisa, visto que tratavam da combinação “alfabetização e letramento”.

Embora o eixo –“alfabetização e letramento”– tenha apontado maior quantidade de estudos, selecionei apenas 03 dissertações que apresentavam correlação com os três eixos propostos em nossa busca (“alfabetização e letramento”, “educação do campo”, “turmas multisseriadas”) pois as 24 restantes consideravam a combinação de palavras-chave “alfabetização e letramento” associadas a áreas que não correspondiam aos critérios de inclusão, a saber: classes/turmas multisseriadas da EC - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para melhor dizer, os demais resultados combinavam os termos propostos à Educação Infantil, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial, ao design Pedagógico, à alfabetização matemática, à análise de programas de formação, à análise de livros didáticos de língua portuguesa, à coordenação pedagógica, ao ciclo de alfabetização no contexto seriado/urbano, à informática, dentre outros, desconsiderando o contexto de classes multisseriadas da EC – Anos Iniciais. À vista disso, fiz uma nova busca, utilizando a mesma combinação de palavras “alfabetização e letramento”, “classes multisseriadas”. Nessa tentativa, ainda com filtro de ano 2010-2020, encontrei 03 dissertações, 02 delas duplicadas.

Cumpru esclarecer que, na literatura consultada, encontrei a mesma realidade de alunos de idades e anos/séries diferentes em um mesmo tempo e espaço escolar, regidos pelo mesmo professor, nominada de diferentes formas como: classes multisseriadas ou salas multisseriadas, ou escolas multisseriadas. Então, resolvi fazer mais uma busca, dessa vez com a combinação “alfabetização e letramento” e “classes multisseriadas” e, assim, obtive como resultado da busca: 02 dissertações e 01 Trabalho de Conclusão de Curso.

Além de algumas pesquisas duplicadas, encontrei, também, produções com o enfoque direcionado às necessidades formativas de professores alfabetizadores. Importante lembrar de duas observações: primeiro, a presença dessas combinações no resumo e nas palavras-chave foram critérios de inclusão para as análises realizadas durante esta revisão de literatura; segundo, incluí somente aquelas publicações que tinham como participantes da pesquisa professores de turmas multisseriadas dos Anos Iniciais. Todas as combinações usadas são descritas no Quadro 1, apresentada a seguir:

Quadro 1: Quantidade de teses e dissertações publicadas na BDTD no período de 2010 a 2020

Combinação de palavras-chave	Dissertações	Teses	Duplicadas	Pesquisas selecionadas
“alfabetização letramento” e “educação do campo” e “escolas ribeirinhas	00	00	00	00
“alfabetização, letramento” e “educação do campo”	32	00	02	03
“alfabetização letramento” e “turmas multisseriadas”	03	00	01	02
“alfabetização letramento” e “classes multisseriadas”	02	00	00	02
Total	37	00	03	04

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2021)

Nessa busca, pude identificar poucos trabalhos sobre alfabetização e letramento em turmas multisseriadas da EC. Isso me deu pistas interessantes de que estava no caminho certo quanto à necessidade de pesquisa no campo proposto com este estudo, pois embora o tema alfabetização e letramento tenha se destacado em produções acadêmicas advindas das buscas, quando incluí as palavras-chave “educação do campo” e “classes multisseriadas” ou “turmas multisseriadas” o número de publicações reduziu consideravelmente, ao menos naquelas pesquisas publicadas na BDTD. Tal assertiva se confirma nas palavras de alguns pesquisadores da EC quando revelam que:

O silenciamento e até desinteresse sobre o rural nas pesquisas é um dado histórico que se torna preocupante [...] esse é um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito às questões do campo, não chegando a 1% as que tratam, especificamente, da educação escolar no meio rural. O que é para muitos um dado preocupante. (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 08).

Importa dizer, que optei por incluir na busca somente “alfabetização e letramento” combinadas a “turmas multisseriadas” ou “classes multisseriadas” e “Educação do Campo”, fato justificado por conta de meu objeto de estudo restringir-se, especificamente, a esse contexto. Diante dessa busca, seguida da leitura dos resumos das produções encontradas, foi possível destacar 04 trabalhos considerados relevantes para discutir nessa subseção: Diniz (2014), Bettoni (2018), Araújo (2019) e Schaviani (2019).

Na continuidade, procedi à leitura de boa parte dessas quatro pesquisas selecionadas, o que possibilitou perceber que elas dialogam com os interesses e objetivos de estudo pretendidos com esta pesquisa. Tais estudos abordam a alfabetização e o letramento pelos mesmos vieses teórico-epistemológicos que admitem dois processos distintos, indissociáveis, com especificidades próprias quanto ao que se deve ensinar e o que se aprende nos processos de alfabetização e letramento. Além disso, de modo semelhante, esses trabalhos defendem a inegável necessidade de ampliação progressiva das habilidades de leitura e produção textual ao longo de toda a vida escolar dos alunos, com vistas à formação de leitores e escritores proficientes que atendam às exigências da sociedade globalizada do século XXI. As pesquisas selecionadas defendem, também, que o professor assuma a postura de mediador do ensino e da aprendizagem, que ele traga os alunos para o centro desses processos, como protagonistas na construção do conhecimento, agindo sempre em colaboração com o professor e com os outros alunos.

Ademais, tanto Diniz (2014) e Bettoni (2018) quanto Schaviani (2018) e Araújo (2019) defendem que a alfabetização requer dos professores a organização intencional e sistemática de práticas de ensino das habilidades básicas específicas do ler e escrever, até que, progressivamente, o aluno alcance certa autonomia no processo de apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, por conseguinte, do ato de ler, escrever e construir conhecimentos por meio da língua falada e escrita. Sobre isso, Schiavini (2018) acrescenta que ler e escrever não são processos espontâneos que se aprende com o simples contato do aluno com a cultura escrita, ao contrário disso, adverte que é indispensável a ação pedagógica voltada consciente e intencionalmente para o desenvolvimento das habilidades de apropriação do sistema de escrita alfabética-SEA e para as habilidades voltadas para o letramento. Assim, todas as produções

tratam a alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva, todas as produções mencionadas acima dialogam com Soares (2021) quando diz que ao atribuir o sentido mais amplo de alfabetização seria negar-lhe as especificidades, acarretando reflexos na definição da competência em alfabetizar. A esse respeito, Diniz (2014) acrescenta que as escolas apresentam problemas concernentes à alfabetização e ao letramento, impossibilitando a formação de leitores e escritores proficientes. De acordo essa pesquisadora, essa problemática é cada vez mais evidente no contexto de turmas multisseriadas da EC. A autora traz importantes informações quanto ao contexto adverso em que se insere a EC, tais como: a predominância de professores temporários (pois os efetivos preferem a zona urbana), a predominância, quase que exclusiva, de turmas multisseriadas, a precariedade das escolas, as dificuldades de acesso, a falta de acompanhamento das secretarias de educação, entre outros.

Para Diniz (2014), os professores de turmas multisseriadas tendem a priorizar alunos em processo de alfabetização em detrimento daqueles já alfabetizados. A autora afirma que, durante as observações realizadas em salas de aula, "notamos pouca intervenção docente com os alunos já alfabetizados. Percebemos que os alunos que já dominam o código escrito têm, de certa forma, menos atenção por parte das docentes observadas durante a pesquisa" (2014, p. 24). Isso também é percebido nas falas dos professores que entrevistei, como será explicitado na Seção 5 – *Mergulhando entre rios e memórias*.

Ademais, as pesquisas também constroem diálogos no tocante ao interesse pela formação de professores alfabetizadores da EC e, assim, pretendem contribuir para que o ensino da leitura e escrita garantam aos alunos o pleno direito de aprender a ler, a escrever e a produzir textos em contextos reais de uso, com vistas ao pleno exercício da cidadania e usufruto dos direitos à educação de qualidade, à saúde e ao conhecimento histórica e socialmente construído. Isso só será alcançado quando a EC der conta de formar alunos com pleno domínio da leitura e da escrita de forma contextualizada e crítica. Portanto, garantir o acesso a uma educação de qualidade é a única maneira de a criança, o adolescente, o adulto e o idoso do campo alcançarem a autonomia e a emancipação social.

Bettoni (2018), contribuiu fundamentalmente quando discute a teoria de Vygotsky sobre interação, linguagem e ensino da língua, apresentando uma seção específica para essa temática. Contribuiu com esta pesquisa no que se refere aos referenciais dos eixos de alfabetização e letramento e EC. Além disso, tornou-se relevante ao trazer expressamente as concepções de leitura defendidas por Paulo Freire, que dialogam com a escolha dos conceitos de alfabetização

e letramento e com o sentido de emancipação, também assumidos nesta pesquisa. A esse respeito, coaduno com Freire (2008, p. 8) quando aponta que: “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Por essa direção, entendo que todas as dissertações selecionadas, ensejam essa mesma compreensão de que os processos de alfabetização e letramento, na perspectiva dialógica descrita acima, pressupõe aprendizagem de mão dupla, ou seja, à medida que o professor ensina, ele também aprende com o aluno e este, à medida que aprende como o professor e com seus colegas, também ensina, sendo este processo mediado pela linguagem como forma de interação e comunicação entre os sujeitos, situadas em determinado contexto social. Logo, assumir essa perspectiva do ato de alfabetizar, implica, também, assumir a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, visto que este último se situa no âmbito das práticas sociais de leitura e escrita que constroem significados e dão sentido aos conhecimentos mediatizados pela linguagem, como bem destacado por Bettoni (2018, p. 23), ao citar Freire (1983, p. 72): “alfabetizar tem objetivo tríade: tematizar o mundo, dialogar sobre o mundo e transformar o mundo”. Por seu turno, Schiavini (2018) salienta, ainda, que o ensino-aprendizagem efetivo das práticas de alfabetização e letramento é um importante instrumento de superação das desigualdades sociais e econômicas. Isso possibilitaria o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos do campo.

Outra razão que chamou minha atenção para as pesquisas de Diniz (2014) e Araújo (2019) foi o fato de ambas discutirem os baixos índices de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita observados na EC, assim como a ineficiência das práticas de alfabetizar e letrar, evidenciadas nos resultados das avaliações externas divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP de 2019. Consoante as escalas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado por amostragem em 2019, cujos resultados foram divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo IINEP, cerca de 55% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental encontram-se nos níveis 5 a 8 de proficiência em língua portuguesa.

Em relação à localização (rural ou urbana), o SAEB 2019 revelou desigualdades observadas na distribuição dos níveis da escala de proficiência na etapa de alfabetização, tanto em língua portuguesa quanto em matemática. No caso da língua portuguesa, a zona urbana apresenta uma distribuição similar à nacional. Por outro lado, a zona rural possui percentual maior nos níveis mais baixos da escala de proficiência. Nas áreas rurais, há maior concentração

no nível 4, em que se encontram 19,45% dos alunos dessas regiões. Desses estudantes, 8,33% estão abaixo do nível 1. Esses dados são corroborados por Araújo (2019), que, ainda, destaca o insucesso escolar na alfabetização de crianças do sistema público de educação. Complemento essa informação com os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF 2018), os quais revelam uma redução da proporção de brasileiros no nível rudimentar de 27%, em 2001-2002, para um patamar estabilizado de pouco mais de 20% desde 2009, embora a proporção de alfabetizados ao nível proficiente permaneça estagnada desde o início da série histórica, em torno de 12%. Ou seja, estão nesse patamar apenas cerca de 17,4 milhões dos 144,7 milhões de brasileiros entre 15 e 64 anos (Fonte: INAF 2018 Base: 20.014).

Outro ponto evidenciado na revisão de literatura é a defesa da formação docente como uma das alternativas para a melhoria dos resultados educacionais da alfabetização. Com isso, esta pesquisa também dialoga ao propor a compreensão da formação docente como um caminho necessário e possível para melhorias na qualidade da educação ofertada às populações do campo. Nesse sentido, converge no entendimento da necessidade de se pensar a formação docente com o olhar voltado para a realidade onde as escolas estão inseridas, para as subjetividades docentes, para seus valores e de seus conhecimentos experienciais.

Diniz (2014) e Araújo (2019) preocuparam-se em investigar as necessidades de formação docente para professores que atuam em turmas multisseriadas, tendo como base uma concepção de formação continuada que articula o processo de formação dos docentes com as demandas dos seus espaços de trabalho. Essas autoras identificaram os anseios dos docentes que trabalham com turmas multisseriadas da EC por uma formação que os contemple.

Araújo (2019) enfatiza que sua pesquisa confirmou a importância de estudos direcionados à identificação de necessidades formativas de docentes da EC, em especial de turmas multisseriadas. Indicou, também, que a possibilidade de construção de programas e/ou cursos de formação, a partir das necessidades e com a participação dos docentes, são pertinentes, por considerarem as situações cotidianas em que eles atuam, seus desafios e suas expectativas. Nessa direção, Bettonii (2018) reforçou as falas de Diniz (2014) e de Araújo (2019) quanto às lacunas existentes na formação docente específica para turmas multisseriadas da EC. Além disso, ratificou o conceito de turmas multisseriadas e corroborou alguns referenciais já apresentados nos demais estudos.

Cumprе salientar, que Araújo (2019) e Diniz (2014), por meio de um mapeamento, realizado em diferentes bases de dados, concluíram que ainda são poucos os estudos no âmbito das pesquisas sobre EC que focalizam o processo de alfabetização e letramento dos alunos e tratem das necessidades de formação continuada de professores alfabetizadores nesse contexto.

Ademais, por intermédio de Araújo (2019, p. 56), “foi possível perceber um movimento acadêmico que tem buscado reflexões aprofundadas sobre a profissionalização docente, estabelecendo a formação continuada como necessidade de desenvolvimento pessoal e profissional”, por isso, faz-se necessário que se ampliem os estudos nesse campo.

Diante desse levantamento, percebi a necessidade de conhecer os caminhos já percorridos por outros pesquisadores e pavimentar o terreno desta caminhada de pesquisa, a partir das produções acadêmicas mais atuais acerca da área escolhida para estudo. Além disso, aprofundei a leitura de autores que tratam da alfabetização, do letramento e das turmas multisseriadas da EC, atendendo ao primeiro objetivo de estudo. Feito isso, apresento na próxima seção as bases teórico-epistemológicas que fundamentam as discussões propostas nesta pesquisa, acerca de tais temáticas.

Figura 2: Caminho que dá acesso a uma. das escolas investigadas



Fonte: Acervo próprio, 2022.

2 CONQUISTANDO ESTRADAS, ÁGUAS E FLORESTAS

Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler (Miguel Arroyo, 1999, p.18).

Nesta seção, continuo esta viagem, resgatando as raízes do conceito de EC e apresentando brevemente o leito em que repousa tal conceito, enquanto prática político-pedagógica emancipatória. Em seguida, discorro sobre os principais marcos legais dessa modalidade de ensino no contexto nacional, depois, em âmbito municipal. Finalizo com a subseção que explica o conceito de turmas multisseriadas e os cenários onde se inserem, falo sobre os desafios enfrentados e sobre as possibilidades encontradas para a subsistência dessas turmas em contexto rural. A imagem que abre a seção representa os espaços fluviais conquistados pela Educação do Campo na cidade de Manaus, cercada por campos e florestas ao longo de seus rios, estradas e ramais desbravados por sujeitos diversos que também serão apresentados nesta seção.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE LUTAS E CONQUISTAS, UM PROJETO DE VIDA

Como bem anuncia o fragmento que abre a seção, a história da legislação brasileira sobre a EC foi marcada pelo descaso, pelo preconceito e pela discriminação. A primeira vez que se vê mencionada a educação para essa população foi na Constituição Federal de 1934 e, ainda assim, sempre referida como “educação rural” (Freitas, 2011, p. 36). De acordo com esse autor,

A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 do século 20, paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural. Tais experiências, porém, sempre foram fragmentadas, algumas vezes sobrepostas, respondendo a interesses conflitantes, tendo papel secundário nas políticas de educação. (Freitas, 2011, p. 36)

Assim, inicialmente chamada nos documentos oficiais de “educação rural”, a EC recebeu dos poderes governamentais, um tratamento discriminatório e de menor qualidade, apresentada exclusivamente para evitar o êxodo rural provocado pela urbanização do país, na década de 30 e, principalmente, como estratégia de manutenção da população camponesa no campo, por meio da educação, a fim de atender às demandas da produção, conter o movimento migratório e elevar a produtividade (Caldart, 2004).

Essa estratégia, conhecida como ruralismo pedagógico⁷, iniciou-se antes dos anos 20 e persistiu até a década de 40, em algumas regiões do Brasil, com o intuito de evitar a ida do homem do campo para a cidade e mantê-lo nesse espaço por meio da adaptação de programas educacionais e currículos ao contexto rural. Tudo isso, visando a evitar o inchaço dos centros urbanos que não davam conta de absorver toda a mão-de-obra advinda do êxodo rural experimentado na época, constituindo-se, portanto, uma ameaça e uma problemática aos grupos dominantes.

Muitas iniciativas foram tomadas posteriormente, no sentido de dar visibilidade à educação rural, ampliar essa concepção de ruralismo pedagógico e promover a integração da cultura do homem do campo nos processos educativos, como, por exemplo: a realização de vários seminários, conferências, palestras e debates e, mais tarde, em 1937, a criação da Sociedade Brasileira da Educação Rural.

Por essa direção, surge o Movimento pela Educação do Campo (MEC), precursor de toda essa movimentação, que contribuiu significativamente para a ampliação da concepção de EC, contrapondo-se ao modelo de educação rural presente nos documentos oficiais e integrando os movimentos sociais ligados à reforma agrária, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Fundamentalmente, o MST, originado na década de 80, é formado por integrantes das pastorais da igreja Católica, por seguidores da teologia da libertação e coordenado por setores progressistas da sociedade, fortemente influenciados pelas ideias de Paulo Freire e pela Pedagogia do Oprimido, cujas ideias de autonomia e emancipação ancoram a concepção de EC (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Entretanto, foi somente na década de 90 que esses movimentos ganharam força com o aumento do número de ocupação de terras no Brasil e, conseqüentemente, com a crescente mobilização por uma proposta de educação que valorizasse os sujeitos dessas ocupações. Esse Movimento constitui-se como uma luta coletiva de homens e mulheres trabalhadores do campo que reivindicavam não somente o direito de produzir nas

⁷Neto (2003, p. 11) esclarece que o termo *ruralismo pedagógico* surgiu para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia.

terras, mas também de fazer do trabalho fonte de crescimento, de transformação social e de conquistas de direitos que lhes foram negados pela exploração capitalista.

Nesse sentido, Caldart (2006, p. 41) enfatiza que a origem da EC tem seu vínculo com os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho. Sua origem é vinculada, primeiramente, à luta daqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra “o estado de coisas” e, paulatinamente, busca ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. Tal luta está diretamente ligada ao movimento social por direito à cultura, ao saber, ao conhecimento historicamente construído dos povos do campo, que lutam por escolas de qualidade, detentoras de um projeto educacional que valorize os saberes construídos pelos sujeitos do campo, que trate a criança, o adolescente, o adulto e o idoso do campo como sujeitos de direitos, conscientes de seu lugar no mundo e na sociedade da qual fazem parte.

Os povos do campo almejam um projeto educativo inclusivo que reconheça o aluno como ser humano que se constitui por meio do trabalho, do trabalho na terra. É a terra e as lutas por ela que constituem a população do campo e isso deve ser considerado pela escola, pelos projetos políticos, pedagógicos e pelas políticas públicas educacionais (Caldart, 2006). Desse modo, o Movimento Sem Terra se misturou com a renovação pedagógica de luta por uma educação transformadora com bases do materialismo dialético, conforme defende Arroyo (1999, p. 14), “o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo.” Esse autor argumenta, ainda, que

[...] os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. E a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. [...] A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. [...] Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, aí que está o educativo. (Arroyo, 1999, p. 21).

Complemento com Ciavatta (2005, p. 92), quando elucidada a visão marxista do trabalho e sua dimensão ontológica, estruturante do ser social, sendo extrínseca à vida humana e ao conhecimento, ou seja, é inerente ao ser. “É o trabalho como um princípio da cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue [...] da exploração do trabalhador.

Por seu turno, Medeiros; Assis; Lima (2016) argumentam que o trabalho como princípio educativo vincula-se à própria forma de ser dos seres humanos, uma vez que o homem é parte da natureza e dela depende. Portanto, se essa é uma condição imperativa, “socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida”, é crucial e educativo” (p. 117).

Nessa direção, falo da prática educativa da EC que possibilita os processos de autonomia e desalienação do homem do campo, promovendo sua emancipação e o pleno usufruto de seus direitos à saúde, à terra, à educação, à cultura e à valorização dos saberes construídos no campo, sem que estes sejam tratados como ultrapassados, excêntricos e até mesmo ‘românticos’ pela escola. É o princípio educativo, que transforma, cria e recria a realidade do campo (Arroyo, 1999). Esse autor elucida que, historicamente, as políticas públicas materializam o paradigma de escolas urbanas no espaço rural, seja em seus calendários, estruturas físicas, administrativas e financeiras, seja em seus currículos ou práticas pedagógicas, negando às populações do campo uma educação que lhes dê autonomia de pensamento, para além do ensino de habilidades rudimentares de ler, escrever e efetuar algumas operações matemáticas.

Como afirma Caldart (2008), as origens da EC como projeto de educação emancipatória inspiram-nos a pensá-la sempre na tríade: campo – política pública — educação. De acordo com essa autora (p. 70), “é a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos, que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de EC”. Da tríade destacada por ela, o campo me remete aos sujeitos camponeses com sua cultura, sua vivência e seu trabalho, que lutam coletivamente contra as precárias condições de trabalho temporário oferecido nos grandes latifúndios de produção agrícola. Nesse cenário, onde a lógica da produção capitalista estabelece as condições de vida e de sobrevivência de homens e mulheres que ali vivem. O campo é o campo da luta social, do Movimento Sem Terra (MST), de sujeitos que se constituem por meio do trabalho na terra. É o campo que “produziu a Educação do Campo”.

À luz dessas reflexões, compreendo que EC não é um conceito pronto e acabado, pois se constitui historicamente com os movimentos sociais de luta pela posse e permanência na terra, por melhores condições de vida e de trabalho no campo e somente pode ser compreendido a partir desse contexto, marcado por fortes tensões e contradições sociais. Mas afinal, o que é EC? Um movimento social? Uma Política Pública? Uma teoria político-pedagógica? Para tentar aproximações com a resposta para essas questões, mais uma vez, é necessário a compreensão de que a EC é fruto das reivindicações, mobilizações e pressões dos movimentos sociais por uma política educacional para os povos que vivem no campo. A EC é resultado das lutas dos sem-terra pela criação de escolas públicas nas áreas de acampamento e de assentamento,

combinadas com “as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade” (Caldart, 2008, p. 73).

Nesse sentido, a dimensão pedagógica do trabalho emerge da concepção de EC. Trabalho entendido não somente como fator de subsistência e produtor de bens materiais e, no caso, a produção agrícola, mas também e, principalmente, como produtor de bens imateriais, de cultura, de conhecimentos e modos de vida. Trabalho como fator de transformação e ressignificação do próprio homem. É fundamental que a EC seja pensada *no* e *com* o campo, ou seja, precisa ser construída coletivamente com esses sujeitos sociais historicamente constituídos no campo, a fim de garantir que os trabalhadores e trabalhadoras desse contexto e suas famílias tenham mantidas e respeitadas suas identidades e seus processos de formação.

Outro autor indicado para pensar essa perspectiva é Fernandes (1999), pois ele defende a necessidade urgente de maiores investimentos na agricultura familiar para se criar condições de o camponês manter-se no campo, aumentar sua produtividade a partir de sua própria cultura e saber construídos na relação com a terra. Para esse autor, construir uma escola do campo é um dos passos iniciais para isso. E o que é uma escola do campo? De acordo com ele:

[...] uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (Fernandes, 1999, p. 51).

Por esse mesmo viés, Caldart (2008, p. 73) chama a atenção para a triste realidade de que “os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação, pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório.” A autora (2008) acrescenta que essa modalidade de ensino, nascida dos movimentos sociais, torna-se projeto político quando conquista espaços nas Políticas Públicas de Educação e expande-se como projeto pedagógico e projeto de vida. Essa compreensão de EC abre caminhos para a construção de teorias pedagógicas inclusivas, que visem ao desenvolvimento dos sujeitos do campo em sua dimensão omnilateral, articulando educação e trabalho em busca da autonomia pelo conhecimento que emancipa e liberta socialmente.

A EC não pode ser pensada como sinônimo de atraso, não pode ser tratada como algo de segunda ordem ou categoria que deva se adequar aos paradigmas da escola urbana. No dizer de Arroyo (1999, p. 23),

a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica, ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção.

A EC também é compreendida neste estudo como projeto pedagógico e de vida daqueles que vivem no campo e dele necessitam, constituindo-se com um olhar mais abrangente para a vida no campo, para o conhecimento e para a cultura ali produzidos. Esse projeto pedagógico é entendido, também, como força motriz para o povo do campo alcançar a emancipação e construir sua própria história *no* e *para* o campo, sem se negar como classe produtora de conhecimento e de cultura. Conforme afirma Caldart (2009, p. 40), a EC “[...] é movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país [...]”.

Vale lembrar, que a Carta Magna de 1988 simbolizou um marco no âmbito de políticas públicas de educação e na construção de um projeto nacional de educação, “transformando-a em direito público subjetivo, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais” (Brasil, 2012, p. 18 – 19), embora EC não tenha sido citada diretamente. Além disso, quando, em seu Art. 210, propôs o respeito às diferenças e às peculiaridades dos povos e comunidades regionais e locais, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o tratamento da Educação Rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Tais documentos delinearão os princípios norteadores das práticas educativas no campo, quanto à metodologia, à organização de tempos e espaços escolares, ao calendário escolar e, assim, reafirmam a necessidade de um projeto global de educação para o país, sem, contudo, deixar de mencionar a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, preparando o caminho para a definição futura das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Ainda no tocante à legislação, Molina e Freitas (2011) alegam que o movimento da EC contribuiu fundamentalmente para a construção de um

importante aparato legal que reconhece e legitima as condições existenciais necessárias para o acesso à educação e permanência na escola, com respeito às especificidades dos sujeitos do campo.

Por certo, entendo que a construção de um projeto de EC emancipatória exige diálogo constante com as aspirações dos movimentos sociais pela reforma agrária e requer reflexão, discussão e luta para que os dispositivos legais ampliem o direito à educação de qualidade para os povos do campo e garantam uma escola que não apenas esteja *no* campo, mas que seja *do* campo. A construção desse projeto impõe, ainda, a compreensão de que a escola do campo necessita ser uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura, às lutas e conquistas sociais e humanas dos sujeitos do movimento do campo, num projeto que é político, é pedagógico e é projeto de vida. Projeto que deve ser construído na coletividade, por meio da interação com todos os sujeitos do campo. Com esse entendimento, sigo para a subseção que apresenta os principais marcos legais relacionados à EC no ordenamento jurídico do Brasil.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

O interesse pela pesquisa sobre a temática de alfabetização e letramento em turmas multisseriadas da EC, na cidade de Manaus, trouxe-me o instigante e desafiador papel inicial de reconstruir a caminhada de lutas e conquistas de trabalhadores e trabalhadoras do campo para garantir, na legislação brasileira, a criação de escolas e a oferta de uma educação de qualidade para crianças, jovens e adultos no meio rural.

Com esse intuito, fui levada a reconstruir a trajetória de luta por políticas públicas que garantam uma EC para além do modelo urbano e que priorizem a compreensão do espaço rural como lugar de formação humana dos sujeitos que ali vivem, por meio do trabalho na terra e da educação. Nessa caminhada de pesquisa, foi imersa na leitura de documentos que regulamentam a EC e definem seus princípios norteadores e, assim, tornou-se imprescindível que dialogasse com teóricos como Arroyo (1999, 2006, 2010) Calazans (1993); Caldart (2002, 2004, 2006, 2008, 2009, 2010); Hage (2005, 2010, 2014).

Dessa maneira, iniciei minha jornada como se entrasse no barco ou na lancha escolar para um assessoramento rotineiro e, a cada parada, porto e atracação, vislumbrasse uma nova coloração de águas, vegetação e florestas. Com essa analogia à navegação em território ribeirinho amazônico, também descobri, a cada leitura, uma nova luta e uma nova realidade bem diferente do que almejavam os movimentos sociais de reforma agrária e o movimento por uma educação básica do campo. Descortinava-se, por meio deste estudo, uma realidade de

contradições e tensões, de luta e resistência contra o descaso do poder público em relação ao direito à educação, à saúde, à cultura e à qualidade de trabalho e de vida dos povos do campo.

Para dar rumo e prumo a essa viagem, traço uma imaginária linha do tempo, apresentando os principais marcos legais que balizam a EC no Brasil. Trago como ponto de partida a Constituição Federal de 1934, primeiro documento a citar a EC, embora com a denominação de Educação Rural e com objetivos alheios aos reais interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo (Caldart, 2006). Essa denominação legal, na verdade, traduzia uma visão governamental conservadora de que o espaço rural é atrasado, sem cultura, sem identidade e sem tradição. O descaso dos poderes públicos, atrelados às elites dominantes, com a EC é histórico. Conforme afirma Arroyo (1999, p. 16-17),

a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras.

Esse modelo de educação rural imposto ao povo do campo tornou-se um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária conservadora que têm no latifúndio e no trabalho escravo seu principal argumento, que olha o rural a partir das lentes do urbano, sendo este, considerado lugar de progresso, de cultura e de conhecimento, em detrimento do outro. Trata-se, pois, de uma “escolinha rural” com uma organização administrativo-pedagógica eminentemente urbana, com salas seriadas, rígida organização de tempos e de espaços, com seus sistemas de avaliação fechados e currículos que excluem as diferenças e não consideram os saberes, as vivências e a cultura do campo, que invisibilizam e, até mesmo, excluem o povo do campo dentro de sua estrutura organizacional (Arroyo, 1999).

O modelo de educação ancorado no “ruralismo pedagógico” impõe ao povo do campo os valores e modos de vida da classe burguesa, desconsidera as relações do homem e da mulher do campo com a terra, com os tempos e espaços de produção e de luta pela posse e manutenção da vida no espaço agrícola. Tal modelo de educação leva a grande massa de camponeses a condições de subordinação ao capital industrial e ao desmonte da agricultura familiar, traço identitário do homem do campo (Fernandes, 1999).

Nas palavras de Caldart (2006, p. 23),

[...] na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito **para o meio rural** e muito poucas vezes **com os ou pelos sujeitos do campo**. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Tal descaso com a educação rural é comprovado quando ela nem sequer é citada nas cartas de 1824 e 1891, deixando clara a herança de uma economia agrária com bases no latifúndio e no trabalho escravo. Entretanto, conforme apresentado, posteriormente, pela Profa. Edla Araújo Lira Soares, no Parecer n.º 36/2001, importante estudo do tratamento dado à EC pelas Constituições Brasileiras, o texto constitucional de 1934:

Apresenta grandes inovações quando comparado aos que o antecedem. No caso, firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em *sistemas*, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais (Brasil, 2001, p. 14).

A despeito de tais considerações, importa salientar também que, mesmo sendo a primeira Constituição Federal a mencionar a EC e abrir novos rumos para um projeto educacional do Brasil, a Carta Magna de 1934 foi vista com desconfiança por alguns intelectuais e pelos movimentos sociais da reforma agrária. Essa parcela da sociedade interpretou a Constituição de 1934 como um mecanismo de manutenção da ordem social capitalista vigente, privilegiando as elites do setor agrário e industrial ao tentar manter os camponeses no campo. Segundo os movimentos sociais, a Carta de 1934 favorece o processo produtivo e o acúmulo do capital pelo setor agrícola burguês e pelo ascendente setor industrial do século XX (Brasil, 2012).

Para os movimentos sociais de reforma agrária a EC surge marcada pelas contradições inerentes ao sistema capitalista de produção agrícola, que vê o homem e a mulher do campo como força de trabalho a atender única e exclusivamente às demandas do mercado nacional e internacional. Esses movimentos entendem que o mesmo sistema capitalista nega aos sujeitos do campo o acesso às escolas ou destina a eles escolas, que além de possuírem precárias condições de infraestrutura, desenvolvem uma educação de baixa qualidade, diferente daquela oferecida aos filhos da classe média emergente dos centros urbanos.

Diante dessas leituras iniciais, é perceptível que a EC aparece nos documentos oficiais como educação rural ou educação *para* o meio rural (Arroyo, 1999), expressão que carrega em

si o sentido de inferioridade, de descrédito e descaso a que essa modalidade de ensino foi relegada durante muito tempo e, até mesmo atualmente ainda carrega esse estereótipo.

Isso posto, continuo a viagem imaginária seguindo até a segunda parada, a Constituição de 1937, que não trouxe propostas à EC, mas sinalizou para a importância da educação profissional no contexto da indústria emergente. É importante frisar que, segundo o já referido estudo produzido pela Profa. Edla Araújo Lira Soares, “[...]essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola” (Brasil, 2001, p. 14).

Semelhantemente, Schwendler (2005, p. 31) diz que os documentos oficiais defendiam uma educação,

Pensada não como direito, como formação humana, mas subjugada aos interesses da economia, do mercado, do capital nacional e internacional. No Brasil, a educação foi tomada como forma de ascensão social e/ou vista a partir das demandas da industrialização e do processo de urbanização vivido a partir do século XX. No campo, a falta de compromisso político dos dirigentes do país, bem como os resquícios de matizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio, no trabalho escravo, em técnicas arcaicas de produção, que compreendem que para trabalhar na terra não é necessário escolarização, tem contribuído, ao longo da história, para a ausência de políticas públicas para os povos do campo, gerando um grande contingente de pessoas não alfabetizadas ou subescolarizadas.

Essa ausência de políticas públicas verdadeiramente comprometidas com os ideais emancipatórios da EC perdurou nas Constituições de 1946 e de 1967, e o Brasil continuou sem um projeto nacional de educação que atendesse aos diversos níveis e às modalidades de ensino escolar e, em especial, à EC.

A viagem segue rumo ao horizonte espelhado nas escuras águas do Rio Negro e, gradualmente, apresenta-se uma mudança gradual nas cores e tons da vegetação que, agora, mostra um verde-amarelado provocado pelo desgaste do sol, e assim, ao voltar o olhar para a realidade da EC, vislumbra-se tímida mudança nesse contexto, quando aporto, então, na Constituição Federal de 1988.

Desse modo, os princípios e preceitos constitucionais da Educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país. Além disso, propõe o respeito às diferenças e às peculiaridades dos povos e comunidades regionais e locais, conforme destacado a seguir:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988, p. 126).

Nessa perspectiva, apesar de não haver referência específica ao ensino rural no corpo da Carta Magna de 88, esta possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças e, dessa forma, delinear os princípios norteadores das práticas educativas no campo, quanto à metodologia, à organização de tempos e espaços escolares, ao calendário escolar etc. À luz da Carta Magna de 1988, a Lei 9394/96 — LDB (Brasil, 1996, p.10), em seu Art. 28, estabelece que

A oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. I — Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II — Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar, as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III — adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Portanto, a LDB de 1996 reafirma a necessidade de um projeto global de educação para o país sem, contudo, deixar de garantir o respeito à diversidade sociocultural e o direito à igualdade e às diferenças, abrindo espaço para a definição de diretrizes operacionais para a educação rural (Brasil, 1996).

Diante dessa necessidade, o MST realizou discussões e preparou o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997. Posteriormente, sob a liderança de educadores e educadoras do campo em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o Setor de Educação e das Pastorais Sociais, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e da Universidade de Brasília (UnB) articularam a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que proporcionou o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como uma política pública para atender aos assentados da Reforma Agrária.

Essa primeira conferência foi ponto de partida para uma série de seminários regionais, encontros, reuniões e para a inserção da EC na pauta do Plano Nacional de Educação (PNE), não só para discutir a EC como também para a produção de material que subsidiasse essas discussões e consubstanciasse a luta pelo direito à educação em diversos aparatos legais. (Fernandes, 1999; Borges, 2017).

Em atendimento ao disposto no artigo 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases/1996, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nesse documento, há direcionamentos para adaptação da escola à vida do campo, bem como os princípios norteadores e os procedimentos que adequam o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) com destaque para a Pedagogia da Alternância, instituída pelo Parecer n.º 001/2006.

A pedagogia da alternância consiste em articular Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). No TE, os alunos permanecem no espaço escolar, cerca de duas semanas a dois meses em regime de internato. No TC, retornam para o espaço familiar, ou às comunidades, ou aos assentamentos a fim de praticarem os conhecimentos adquiridos “a partir dos problemas anteriormente levantados no TC, os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE. A Pedagogia da Alternância exige uma formação específica para os professores, que não tem sido considerada nas licenciaturas” (Ribeiro, 2008, p. 37).

Esse autor acrescenta que a formação humana pelo trabalho se materializa pela alternância entre os tempos e espaços da escola, com a comunidade, com o acampamento, com o assentamento e, até mesmo, com o próprio movimento social de que o educando faz parte. Com essa proposta de organização dos tempos/espaços escolares, os sujeitos do campo se propõem a articular trabalho e ensino formal, fundamentando suas práticas nos princípios de uma formação humana pelo trabalho produtivo com bases no materialismo histórico-dialético.

Outra ação importante originada das lutas dos movimentos do campo foi a II Conferência Por Uma EC, realizada em 2004, e resultando na criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidades (SECADI - MEC), onde foi criada a Coordenação Nacional de Política da Educação do Campo. Paralelamente a isso, foram criados alguns dispositivos legais como Decretos e Leis Orgânicas, que traziam em seu bojo a preparação profissional para o trabalho agrícola como papel principal das escolas rurais, ora financiadas pelo governo, ora por empresas privadas. Nesse enquadramento, entendo que

essas conquistas no âmbito da educação do campo demonstram em primeira mão que a classe trabalhadora não está anestesiada, ela continua se mobilizando, se organizando, e a população do campo está dentre aqueles e aquelas que buscam seus direitos, a própria realidade concreta que vivenciam é que serve de fermento para o processo de luta e de (re) organização desses povos (Silva; Teixeira, 2001, p. 83 – 84).

Na esteira dos movimentos sociais, foram criados outros dispositivos como o Parecer n.º 03/2008, que dispõe sobre o atendimento e sobre o conceito de EC. Em seguida, foram instituídas as Diretrizes Complementares (2008) para estabelecimento de políticas públicas para a EC, estabelecendo o conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar os projetos institucionais das escolas do campo, definindo juridicamente, a oferta do atendimento da Educação do Básica do Campo, por meio de escolas nucleares e dispondo, também, sobre o transporte escolar para essa modalidade de ensino.

Em 2009, foi publicada a Lei n.º 11.947 de 16 de junho, que dispõe sobre a alimentação escolar e sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas do campo. Nessa lei há também o incentivo à agricultura familiar e ao empreendedorismo familiar rural. Ainda em 2009, publicou-se o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, constituindo-se como uma referência importante na história da EC.

No ano seguinte, foi publicado o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), considerado um marco para a consolidação dos movimentos sociais de luta por uma educação *do/no* campo e por projetos político-pedagógicos que valorizassem as diversidades de espaços, sujeitos, valores, saberes e cultura da população do campo, bem como fortalecessem a participação dessa população nos processos educacionais e nos movimentos sociais de reforma agrária. Quanto ao disposto no decreto mencionado (Brasil, 2010, p. 1), é imprescindível destacar que em seu artigo 1º, assim define população e escola do campo:

§ I — populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e. II — escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Nesse contexto, estão inseridas as escolas onde desenvolvi esta pesquisa, localizadas em comunidades ribeirinhas do Rio Negro. Assim posto, chego a mais uma parada desta primeira viagem, mencionando outro importante aporte legal da EC, a Lei n.º 12.695/2012, promulgada no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Essa lei, por sua vez, trata da distribuição de recursos para instituições que atendem a uma proposta pedagógica da Alternância. Além disso, dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), incluindo a implementação dos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil; a assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; a ampliação da abrangência de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) às instituições comunitárias que atuam na EC e, por fim, dispõe sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2012).

Face ao exposto, entendo que a efetivação das normas apresentadas foi uma conquista decisiva para a garantia do direito a uma educação de qualidade às populações do campo, embora não seja suficiente e ainda precise de avanços, conhecê-las é fundamental para aqueles que se arvoram neste caminho. Entretanto, antes de continuar o mergulho nas bases legais que regulamentam a EC em Manaus, é oportuno saber o que dizem os teóricos sobre a organização das escolas do campo. Com essa pretensão, passo à próxima subseção que trata das turmas multisseriadas, descreve como se constituem e indica como essas turmas subsistem no cenário educacional brasileiro.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TURMAS MULTISSERIADAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Esta subseção é balizada nas pesquisas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), pertencente ao Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), fortemente fundamentado nas pesquisas de teóricos como: Hage (2005, 2010, 2014) e Molina; Freitas (2011), dentre outros que, de forma consensual, consideram que as turmas multisseriadas estão intimamente atreladas ao contexto da EC e, por conseguinte, não há como falar de uma sem mencionar a outra.

Conforme reiteradamente mencionado no presente estudo, a EC tem suas bases assentadas nos movimentos populares de luta pela reforma agrária que se organizaram e se articularam nacionalmente em um processo reconhecido como Movimento de Educação do Campo (MEC), desencadeando uma marcha nacional de luta pela garantia de direitos,

entrelaçando as exigências por melhoria nas condições de vida e de trabalho no campo às lutas pelo direito à educação de qualidade para os sujeitos do campo (Molina; Freitas, 2011).

Em vista dessa estreita vinculação com os movimentos sociais do campo, as turmas multisseriadas, especialmente na Amazônia, caracterizam-se por uma riquíssima diversidade de sujeitos, de espaços, de processos produtivos, de saberes, de culturas e de modos de vida dos sujeitos que reivindicam acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para crianças, jovens, adultos e idosos que moram em comunidades, acampamentos e/ou assentamentos rurais. Esse tipo de organização é entendido como turma que comporta em um mesmo tempo e espaço escolar alunos de diferentes séries/anos escolares, idades, níveis de desenvolvimento, atendidos por um único docente (Hage, 2005).

Por sua vez, Arroyo (2004, 2010) acrescenta que essas turmas são o símbolo e a materialidade do tratamento desigual dado pelo Estado brasileiro à Educação Rural, assumindo significados que nos remetem a espaços e tempos escolares compartilhados por crianças e adolescentes de diferentes séries, idades e tempos humanos em uma mesma sala de aula. Para a grande maioria desses sujeitos que vivem no campo, a escola rural sinalizou uma ponte para a cidade e a única oportunidade de acesso ao conhecimento, à ciência, aos saberes historicamente construídos. Sobre a organização da EC, Hage (2005, 2010, 2014) afirma que, desde sua inserção no ordenamento legal do país, a EC foi materializada em turmas multisseriadas, marcadas pela precarização, pelo empobrecimento e pelo descaso das políticas públicas e das classes hegemônicas, que olham para o campo como lugar de atraso, como um fardo e como um empecilho para o crescimento do país.

Em virtude do exposto, essas turmas apresentam inúmeros desafios aos sujeitos que lecionam e/ou estudam no meio rural, como: a sobrecarga dos professores, que acumulam funções e lidam constantemente com a instabilidade no emprego, a falta de acompanhamento das secretarias municipais e estaduais de educação, as longas distâncias percorridas por discentes e docentes até chegar à escola, a falta ou precariedade do transporte escolar, os prédios escolares precários, a permanência do trabalho infantil, a política de nucleação atrelada ao transporte escolar, o fechamento das escolas, o currículo e os materiais escolares que não condizem com a realidade do campo, dentre outros (Hage, 2014). De acordo com esse autor, a falta e/ou a insuficiência de políticas públicas para o campo é uma

Situação que envolve fatores **macro** e **microestruturais** relacionados, como a profunda desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras situações e fatores que

comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com classes multisseriadas (Hage, 2014, p. 1174).

Por esse ângulo, a falta de qualidade na EC e, principalmente, a impossibilidade de cumprimento das diretrizes educacionais conquistadas e anunciadas pelo ordenamento legal específico para essa modalidade de ensino e, pela Constituição Federal do país, fortalecem o descrédito nas escolas rurais multisseriadas e contribuem para o fracasso escolar — representado pelo aumento dos índices de distorção idade/série, pela repetência, pelo abandono e pela evasão nas escolas rurais (Hage, 2014).

Diante do contexto de precarização e vulnerabilidade das escolas do campo, cresce cada vez mais o discurso hegemônico, preconceituoso e depreciativo com relação à escola rural e às turmas multisseriadas, proferido por boa parte dos sujeitos que ensinam, estudam, pesquisam ou legislam sobre a EC. Segundo Hage (2014) esta fala já está “naturalizada”. Tal discurso reforça a falsa ideia de que escolas rurais estruturadas com base no paradigma urbano da seriação seria a solução imediata para esse problema do fracasso escolar.

Em contrapartida, os estudos do GEPERUAZ, descritos por Hage (2014) identificam possibilidades de intervenção nas escolas do campo de maneira qualificada, com vistas à elaboração de políticas públicas educacionais que valorizem os saberes e as culturas do povo do campo e contribuam para “modificar o estigma da escolarização empobrecida, precarizada e abandonada que, predominantemente ainda, configura a escolarização no meio rural” (2014 p.1175).

Arroyo (2010) evidencia, ainda, que o modelo seriado urbano alardeado pelas classes hegemônicas como melhor opção para a EC, não é, pois, a solução para esse contexto, visto que já acontece nas escolas rurais, materializada por um “modelo seriado urbano de ensino” (2010, p. 16) que pressiona os docentes a organizarem o trabalho de forma fragmentada, separando por séries o planejamento, a avaliação, os conteúdos curriculares, as atividades e, até mesmo o espaço da sala de aula. Isso precariza o atendimento aos alunos do meio rural e despreza situações educacionais representativas da diversidade sociocultural dessas populações.

Os saberes e os conhecimentos dos sujeitos do campo representados pelos assentamentos rurais; pelas populações ribeirinhas, negras e quilombolas; pelas escolas indígenas; pelas escolas rurais em áreas de fazendas e de madeireiras, entre outras, são invisibilizados, seguindo essa lógica urbanocêntrica de organização do espaço/tempo escolar que não condiz com a realidade das comunidades rurais (Arroyo, 2010).

A EC, tratada como educação rural na legislação brasileira, conforme reiteradamente falado nesta pesquisa, tem um significado que abraça os espaços da pecuária, da floresta, da agricultura e das minas, mas os transpõe, acolhendo os ambientes pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um território não-urbano, é um campo de possibilidades que impulsionam a relação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana.

Apesar das dificuldades apresentadas e das inúmeras tentativas para extinguir as turmas multisseriadas, essa modalidade de organização do ensino tem resistido. Percebo que é no interior dessas turmas que os docentes “[...] vencem barreiras da depreciação e da falta de atenção com a escola e com as populações do campo. A experiência das “classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente” (Hage, 2010, p.16, grifos do autor).

Nessa perspectiva, minha pretensão de analisar as narrativas dos professores de turmas multisseriadas, também se inspira nas ideias expressas na citação acima, no sentido de ouvir o que eles têm a nos dizer e, sobretudo, apreender das experiências narradas por eles suas reais expectativas quanto aos processos formativos que lhes são ofertados, no que se refere à alfabetização e ao letramento em contexto multisseriado. Portanto, neste trabalho, compreendendo que o professor de turmas multisseriadas que mora e/ou atua na zona rural de Manaus, é um sujeito do campo, importa ouvi-lo atentamente e, a partir daí, propor um percurso formativo para esses docentes.

Dessa feita, sigo para a próxima subseção em que descrevo como a EC se materializa no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

2.4. EDUCAÇÃO DO CAMPO: NAS ÁGUAS E FLORESTAS DE MANAUS

Nesta subseção, discorro sobre o contexto geral em que estão inseridas as escolas investigadas durante minha trajetória de estudo e formação e, dessa maneira, dou a entender como a rede municipal de ensino se organiza no tocante aos dispositivos legais que regulamentam a EC em Manaus.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus é organizada setorialmente em divisões distritais distribuídas geograficamente em sete divisões. Divisão Norte, Sul, Centro-sul, Oeste, Leste I, Leste II e Rural. A Divisão Distrital da Zona Rural (DDZ Rural) é responsável pelo acompanhamento administrativo-pedagógico e de infraestrutura, *in loco*, das escolas localizadas em áreas rurais, rodoviárias e ribeirinhas da cidade de Manaus.

No total, são 84 escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, duas são consideradas Escolas de Tempo Integral (ETI), uma escola, na verdade, é um Centro Municipal da Educação Infantil (CMEI), que atende somente à educação infantil na fase pré-escolar, e quatro são Escolas Indígenas Municipais (EIM), as quais recebem o acompanhamento pedagógico da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), desde 2021. Desse total, 53 escolas configuram-se com turmas multisseriadas.

A Divisão Distrital da Zona Rural atende a uma população estimada em 12.939 estudantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A área rural rodoviária engloba as rodovias estadual (AM 10) e federal (BR 174) e seus respectivos ramais, bem como a Estrada do Puraquequara e a Estrada do Tarumã. Na área rural ribeirinha, têm-se escolas localizadas ao longo dos rios Negro e Amazonas, abrangendo seus furos, paranás, lagos e igarapés.

Vale reiterar, que nesta subseção apresento a legislação municipal que regulamenta a EC em Manaus, tendo em vista que as escolas investigadas nesta pesquisa estão situadas na área rural ribeirinha do Rio Negro, Manaus-AM. Em razão disso, lembro que as Constituições Estaduais também tratam, em seu ordenamento jurídico, da EC como meio de adaptação da escola urbana às peculiaridades do meio rural, restringindo-se a ações tocantes aos calendários, à formação de classes e ao transporte escolar (Tavares, 2018). O referido processo de “adaptação” demonstra que os povos do campo são tratados reiteradamente pelas políticas públicas e pelo ordenamento legal como povos à margem da sociedade. Assim, “o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros” (Arroyo, 2007, p. 158).

Outrossim, Borges (2017, p. 97) observa que “[...] os protagonistas dos Movimentos Sociais do Campo, reconhecem a necessidade de uma Educação Escolar diferenciada, superando o modelo da Escola Rural, secularmente existente no país.” A autora adverte que no Amazonas, o quadro político não é diferente, tendo em vista, que muitas vezes, as políticas públicas estão sendo materializadas sem o debate necessário propostos por esses movimentos e sem a participação efetiva das comunidades, especialmente nas escolas. Tal fato evidencia o nível de despolitização dos sujeitos do campo, das águas e florestas, até mesmo para reivindicar a aplicação dos aspectos legais por parte dos governos. Em muitos casos, isso fica a critério somente dos sistemas de ensino, “[...] que não possuem a clareza e, talvez, nem tenham interesse em tratar e viabilizar a concepção de formação que a EC propõe, para não perder o controle da população e, muito menos, por um fim às políticas assistencialistas” (Borges, 2017, p. 100).

Certamente, um dos grandes desafios para os envolvidos no processo de luta por uma EC de qualidade para os povos que vivem em cenários de estradas, águas e florestas de Manaus é a superação urgente desses modelos da educação rural reproduzidos, reiteradamente, em escolas do campo. Nas palavras de Ghedin (2012), a EC ainda é um paradigma em construção no Brasil, especialmente, no Amazonas. Apesar disso, existe um conjunto importante de aparatos legais, construído pelo Movimento da Educação do Campo (MEC), que reconhecem e validam as condições básicas para que o direito universal à educação seja exercido, embora o respeito às especificidades dos sujeitos do campo, nem sempre seja observado. Esses documentos oficiais fornecem a base que sustenta o funcionamento das escolas do campo em todo país. Por esse motivo, serão elencados a seguir, uma vez que fundamentam a legislação municipal vigente. São eles:

- Constituição Federal de 1988;
- LDBEN n.º 9.394 de 1996;
- Parecer CNE/CEB n.º 36/2001 — Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Resolução CNE/CEB n.º 01/2002 — Implementa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Parecer CNE/CEB n.º 23/2007 — Orientações para o atendimento da EC;
- Lei Federal n.º 11.645 de 2008 — Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática Histórica e Cultura AfroBrasileira e Indígena;
- Resolução CNE/CEB n.º 02/2008 — Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo;
- Resolução CNE/CEB n.º 04/2010 — Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- Decreto Federal n.º 7.352/2010 — Implementa a Política de EC e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);
- Portaria n.º 68 2012/MEC — Implementa o PRONACAMPO;
- Portaria n.º 579 de 2013-SECADI/MEC — Implementa o programa Escola da Terra;
- Lei Federal n.º 13.005/2014 — Implementa o Plano Nacional de Educação (PNE);

Vale dizer que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Além desse e de outros documentos mencionados anteriormente, cumpre elucidar, também, que a LDB 9394/96, em seu Artigo 28, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EC, instituída pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002, assim como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pela Portaria MEC n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013, estabelecem que os processos pedagógicos das escolas localizadas em área rural precisam considerar diversos aspectos relacionados à cultura, à história das comunidades, à realidade geográfica e aos demais condicionantes que envolvem as populações do campo.

Portanto, produzir, em âmbito municipal, documentos educacionais que busquem a valorização das peculiaridades locais e dos sujeitos que vivem nas comunidades rurais, considerando-os protagonistas dessa ação, tem sido desafiador para todos os envolvidos com a EC das águas e florestas em Manaus. A construção de um projeto de educação que dê vez e voz aos sujeitos do campo não é tarefa fácil, tampouco se constrói de forma rápida, em pouco tempo e sem a participação efetiva desses sujeitos.

Nesse cenário, a tentativa de adequação da legislação vigente e a implementação de mudanças administrativo-pedagógicas e estruturais são observadas ao longo dos anos, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de um ensino contextualizado em consonância com os parâmetros nacionais. Para tanto, em âmbito municipal, foram criados documentos que norteiam o fazer das escolas do campo da SEMED/Manaus, balizados pelas diretrizes e princípios normativos dispostos nos documentos nacionais elencados anteriormente. Essa regulamentação municipal segue elencada para dar uma noção geral do que vem sendo produzido:

- Resolução n.º 40/CME/2013 — Proposta de Reestruturação do Projeto Educação Itinerante.
- Resolução n.º 04/CME/2014 -Normas e procedimentos para o funcionamento do Projeto Itinerante;
- Resolução n.º 38/CME/2015 Regimento Geral das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino;
- Resolução 005/CME/2016 — Estabelece normas, diretrizes e princípios aplicados à Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Manaus;
- Resolução 011/CME/2016 — Institui novos procedimentos e orientações para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus;

- Resolução 007/CME/2017 — Define as Diretrizes curriculares e estabelece normas para a forma e funcionamento da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus;
- Lei n.º 190/2015 - Implementa o Plano Municipal de Educação de Manaus (PME);
- Referencial Curricular Amazonense (RCA) — 2019;
- Currículo Escolar Municipal (CEM) — 2020.

É relevante frisar que, a partir da necessidade de repensar o trabalho nas escolas do meio rural, em consonância com o disposto em alguns dos documentos supramencionados, no período de 2014 a 2018, foram organizados o Grupo de Trabalho da Educação do Campo e o Comitê Municipal de Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, cuja função seria “implementar e acompanhar políticas educacionais nas escolas sabendo que tais atividades gerariam diferentes formas de intervenção também nas comunidades” (Pereira, 2019, p. 19).

Derivados dessa mobilização, foram realizados pré-fóruns e fóruns, sendo o I Fórum em 2016, II Fórum em 2017 e III Fórum em 2018. Todavia, os fóruns “[...] não teriam poder real para mudar a administração nesse âmbito, cabendo a eles o papel de influenciar, esclarecer e informar” (Pereira, 2019, p. 20). Segundo a autora, os resultados dos fóruns apresentavam demandas originadas das necessidades expostas pelos participantes e registradas nos relatórios produzidos ao final dos encontros. Esses registros nortearam a elaboração de instrumentos didáticos e, mais que isso, incorporaram outras visões sobre a EC. Como resultado desse movimento, no período de 2016–2017, foi criado o documento Diretrizes Pedagógicas da EC na rede pública de ensino, assim como o “Diário de Classe Multisseriado” e o instrumento de “Planejamento Interdisciplinar” (Pereira, 2019).

Tais mudanças, implementadas na organização pedagógica e nos instrumentos de registro e acompanhamento das atividades docentes desenvolvidas nas turmas multisseriadas da zona rural de Manaus, surgem como elemento importante para a melhoria do atendimento às escolas do campo e como alternativa para enfrentar o excesso de instrumentos preenchidos por professores de escolas inseridas nesses espaços sociais multifacetados que abarcam territórios cercados por águas, florestas e estradas.

Importa destacar, que a experiência de trabalho na assessoria pedagógica de escolas do campo possibilitou-me não só conhecer a educação municipal desenvolvida nesses contextos, mas também foi possível perceber os desafios e as adversidades vivenciadas pelos professores de turmas multisseriadas. Entre esses desafios, destaco o número reduzido ou a ausência de

coordenadores pedagógicos/pedagogos; a falta de condições materiais e didáticas, a formação inespecífica para docentes de turmas multisseriadas e o excesso de demandas burocráticas relacionadas à tentativa de adaptações de uma escola urbana ao contexto rural, desconsiderando as peculiaridades das turmas multisseriadas que compõem mais da metade de escolas da zona rural do município (Thomé, 2022).

Durante a pesquisa, evidenciei, ainda, a insatisfação dos professores em relação ao excesso de instrumentos que precisam preencher para o registro de planejamento e de atividades desenvolvidas em sala de aula, uma vez que o “Diário de Classe Multisseriado” e o instrumento de “Planejamento Interdisciplinar” tiveram o uso descontinuado desde 2019, ainda que tenham sido frutos de um processo democrático e participativo de discussões realizadas nos fóruns de 2016–2017. Esses instrumentos foram criados como alternativa para diminuir o excesso de burocracia imposto aos docentes que trabalham no contexto de turmas multisseriadas, conforme elucida Pereira (2019). Eles foram oriundos não somente dessas discussões, mas também de pesquisas que intencionavam diminuir a sobrecarga burocrática, historicamente observada no cotidiano de professores de turmas multisseriadas, que são obrigados a lidar com um currículo seriado e com uma organização escolar urbanocêntrica, que desconsidera a realidade multisseriada e inviabiliza uma abordagem interdisciplinar, como bem pontuado por Arroyo (2010).

Cumprir dizer, também, que entendo essa descontinuidade no uso do “Diário de Classe Multisseriado” e do instrumento de “Planejamento Interdisciplinar”, ou a falta de discussões a esse respeito, com um retrocesso para a EC do município, uma vez que, os mesmos instrumentos de registro e acompanhamento pedagógico usados com turmas seriadas urbanas são, obrigatoriamente, usados em escolas do campo, das águas e florestas de Manaus. Isso desconsidera o desafio de atuar com crianças em momentos diferentes de aprendizagem, num contexto diferenciado, influenciado pelo rio, pela floresta, pelas crenças e pelos valores de um povo que, historicamente, foi relegado ao descaso. Ademais, desabona totalmente o que diz Arroyo (2015), quando adverte que as classes multisseriadas merecem outros olhares.

Dando continuidade, destaco que o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitou confirmar com Tavares (2018) que o desrespeito às particularidades do campo é um dos fatores de entrave ao avanço de um projeto educativo emancipatório para os povos que vivem nesse cenário. A ausência de reconhecimento destas nuances, como, por exemplo, a heterogeneidade de séries e níveis de aprendizagem inseridas nas turmas multisseriadas, incide no processo de ensino e aprendizagem distanciados da realidade do campo. Logo, as escolas reproduzem um modelo pedagógico urbano como uma única forma de entender e trabalhar os processos

formativos, caminhando em sentido oposto ao que vêm sendo defendido pelo movimento “Por uma Educação do Campo”.

Por sua vez, Borges (2017) defende que, embora se observem avanços significativos no aparato legal assegurado por meio das lutas dos movimentos do campo, faz-se necessária a participação e o envolvimento da escola e de seus membros na luta para a efetivação de políticas públicas ancoradas nos princípios filosóficos e pedagógicos que buscam um processo permanente de formação/transformação humana para os sujeitos que vivem no campo e dele dependem. Para essa autora, isso é condição necessária para que a escola cumpra seu papel na construção de conhecimentos e na condução de uma formação crítica, com vistas ao desenvolvimento social e econômico das populações do campo, tendo como protagonista o próprio sujeito do campo e a valorização de sua cultura, de seus valores e de suas crenças.

Segundo Tavares (2018), a mudança efetiva de educação rural para EC, no cenário local, ainda passa por entraves, conflitos e contradições. Ela destaca algum avanço e alguma superação obtidos por meio de parcerias e convênios firmados com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Essas parcerias representam indícios de um movimento de EC no estado do Amazonas que, a meu ver, reverbera em âmbito municipal. Essa modalidade de ensino é a única forma de garantir o acesso à educação para todos aqueles que vivem em comunidades longínquas da zona rural de Manaus, apesar dos entraves e dos tímidos avanços destacados pela autora.

Os sujeitos que vivem nesses espaços são representados por diferentes agentes sociais como pescadores, beneficiário do Bolsa Família, indígenas, assalariados das escolas e postos de saúde (em algumas localidades), agricultores familiares, professores, dentre outros. Dar voz a eles e, particularmente, ao professor de turmas multisseriadas, parece ser um importante passo para a transformação não apenas das práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no dia a dia das escolas inseridas nessa realidade, mas também para transformação desse contexto.

Conforme adverte Thomé (2022, p. 18) o maior desafio imposto àqueles que se preocupam com a EC, especialmente no município de Manaus, “consiste em pensar a educação e os processos formativos a partir do contexto dos sujeitos, ou seja, entendendo e considerando o lugar onde vivem, onde trabalham, onde produzem cultura, onde se relacionam, a partir de suas crenças, de seus valores e de sua identidade”.

Nesse sentido, a proposição de melhorias no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas turmas multisseriadas da EC, temáticas aqui discutidas, perpassa, inicialmente, pela compreensão da realidade apresentada nesta subseção: as turmas

multisseriadas. Isso posto, passo para a seção que trata dos conceitos de alfabetização e letramento também discutidos nesta pesquisa.

Figura 3: Encontro das águas, Ponto Turístico de Manaus



Fonte: Gê Azevedo, 2023.

3 ENCONTRO DAS ÁGUAS

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno (Soares, 2005, p. 34).

Nesta seção, apresento os caminhos já percorridos por outros pesquisadores quanto à compreensão dos processos de alfabetização e letramento em turmas multisseriadas da EC, atendendo ao primeiro objetivo específico de articular os conceitos de alfabetização, letramento, EC e turmas multisseriadas como fundamentação teórica da pesquisa. Prosseguindo com esse intuito, traço um breve panorama sobre a história da alfabetização e do letramento no contexto educacional brasileiro e exponho as bases teóricas que fundamentam as discussões quanto a esses conceitos. Nessa perspectiva, a imagem que abre essa discussão traduz a inter-relação dos termos alfabetização e letramento, indissociáveis, intercambiantes, mas distintos. A paisagem retratada é um ponto turístico da cidade e faz parte de um itinerário, muito comum durante as viagens de assessoramento às escolas da área ribeirinha de Manaus, quando eu e os colegas assessores percorremos deslumbrados o encontro dos rios que, embora corram juntos, lado a lado, não perdem as cores e suas tonalidades, os cheiros e as especificidades de cada um.

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CAMINHOS E DESCAMINHOS

O fragmento em epígrafe nos lembra que o ensino da leitura e escrita no contexto educacional brasileiro, durante muito tempo, resumiu-se a propor atividades de codificação e decodificação de letras, palavras, frases e textos descontextualizados, ou seja, criados exclusivamente para o treino de habilidades de memorização e repetição, sem qualquer relação com os contextos em que eram utilizados, caracterizando, assim, um ensino mecanicista, pautado em compreensões equivocadas sobre os dois processos.

Magda Soares, importante pesquisadora na área educação, falecida em janeiro de 2023, deixou um vasto e importante legado de pesquisas no campo da alfabetização e do letramento. Por intermédio dessa valiosa produção científica, entre outras, consigo entender como os diferentes contextos econômicos, sociais, históricos, culturais e políticos marcaram a história da educação no Brasil e influenciaram as diretrizes para o ensino da leitura e da escrita na educação básica. De modo consequente, esses diferentes contextos marcaram as ações governamentais quanto à oferta de educação e, particularmente, quanto ao ensino da leitura e

da escrita para o povo brasileiro. Em razão disso, inicio a seção retomando resumidamente esses contextos para melhor situar minhas opções quanto à compreensão de alfabetização e letramento a serem discutidas nesta pesquisa, em diálogo com outros estudiosos desse campo de pesquisa.

Outra teórica indicada para pensar os caminhos da alfabetização e do letramento no cenário nacional é Morttati (2010, 2021) que ajudou a compreender como a pauta da educação esteve presente em todas as constituições brasileiras, desde a Carta do Período Imperial, em 1824. Essa autora afirma que, embora a educação tenha configurado esse documento constitucional, a educação primária e gratuita entrou no ordenamento jurídico, somente no final do século XIX, com a Proclamação da República. Foi nessa época que o ensino primário, efetivamente, institucionalizou-se, deu origem ao processo de escolarização das práticas de leitura e escrita e ganhou significativo destaque no cenário educacional do Brasil.

Para Morttati (2010), as preocupações com o ensino da língua materna vêm sendo direcionadas pelas políticas públicas educacionais brasileiras com vistas a atender ao interesse das classes hegemônicas e manter a dominação sobre grande parcela do povo brasileiro alijado dos processos políticos, culturais e educacionais do país. Ela argumenta que a institucionalização da escola e sua pretensa universalização surgem para atender aos ideais republicanos de modernização, de incentivo ao progresso da nação e, necessário, preparo das novas gerações. Assim, o ensino da leitura e da escrita

[...] que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando para isso, a preparação de profissionais especializados (Morttati, 2006, p. 2-3).

Desse modo, o Estado passa a intervir na formação dos cidadãos por meio da educação e do ensino formal, uma vez que estabelece como responsabilidade do Estado a oferta de escolas e do ensino primário para todo o povo brasileiro, com o intuito de reverter o quadro de atraso escolar dos períodos colonial e imperial e implementar um processo de democratização da escola. Em consequência disso, o Estado passou a promover o ensino da língua materna com vistas a atender aos interesses da nova ordem social, política e econômica da sociedade republicana, no final do século XIX. Então, iniciou-se um movimento sistemático de

escolarização das práticas de leitura e escrita e, já no final da década de 1910, o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. Por essa via, um intenso movimento em torno das discussões sobre o ensino das habilidades de leitura e escrita foi observado principalmente no âmbito da escola pública (Morttati, 2021).

No Brasil, particularmente, as discussões acerca da alfabetização estavam diretamente ligadas a diferentes percepções do ato de ensinar a ler e a escrever, ou seja, à forma como a alfabetização era compreendida pelas políticas públicas e pelos responsáveis pelo ensino da língua materna. Essas discussões eram motivadas, também, pela incapacidade de a escolar ensinar as habilidades iniciais de leitura e escrita a uma boa parcela do povo brasileiro. Assim, as explicações para o fracasso escolar de crianças em fase inicial de escolarização eram atribuídas ora ao aluno, ora ao professor, ora ao sistema escolar, ora às condições sociais, ora às políticas públicas e, nessa época, principalmente, era atribuído à escolha de um ou outro método de alfabetização, originando tensas disputas entre as “velhas” e as “novas” formas de ensinar a ler e a escrever (Soares, 2018).

Outra situação a observar é que o ensino de língua materna, em especial, o ato de ensinar a ler e a escrever na escola, até a década 1950, ainda se pautava em uma tradição de ensino transmissivo e mecânico, marcado por uma abordagem de ensino e aprendizagem centrada na memorização e na repetição rigorosa de conceitos e regras, bem como no respeito e na observância à gramática normativa e à correção ortográfica (Marcuschi, 2010). Com essa autora, observo que já havia alguns indícios de mudança na compreensão da alfabetização, com a entrada no contexto educacional do termo “alfabetização funcional”, para designar aqueles que sabiam ler e escrever em contextos das práticas sociais de linguagem, ainda nos anos 1960.

Apesar disso, Soares (2020) adverte que, até essa década, os termos “alfabetização”, “alfabetizado” e “analfabeto” ainda, estavam diretamente relacionados ao sentido restrito de alfabetização, ou seja, ato de “levar à aquisição do alfabeto”, ou ainda, de ensinar a “mecânica da língua”. Por conseguinte, as discussões acerca da alfabetização, por quase um século, concentraram-se oficial e sistematicamente nas questões dos métodos de alfabetização, e o que se viu acontecer foram acirradas disputas entre os defensores do método analítico e os apoiadores do método sintético e, na tentativa de conciliar os dois tipos básicos de métodos alfabetização (sintéticos e analíticos), nas décadas seguintes, passaram-se a defender os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes (Morttati, 2006).

Importante salientar, que embora reconheça a importância dessa discussão para o contexto geral do ensino da leitura e da escrita no Brasil, não é minha intenção discutir as

questões dos métodos de alfabetização, dados os limites desta pesquisa. Sendo assim, reitero que, no tangente ao ensino e à aprendizagem inicial de leitura e escrita em fase de escolarização, – alfabetização em sentido restrito – ainda subjaz, nas décadas de 1950 e 1960, a concepção de ensino do código linguístico a ser decifrado pelo leitor, que junta letras, sílabas, palavras e frases. Portanto, nessas décadas, prevalece o ensino estruturado com base em uma lógica linear e sequencial, centrado somente nos aspectos linguísticos, no ensino prescritivo e mecânico da língua.

Essa postura institucional mais restrita e instrumental em relação à alfabetização perdurou até a década de 1970 e influenciou, sobremaneira, o currículo, a escolha dos métodos, a formação de professores, a produção de materiais didáticos utilizados nas escolas — adotados com base em modelos formais estabelecidos oficialmente. Além disso, paralelamente, ocorreu a ampliação da compreensão do processo de alfabetização, quando o termo passou a agregar o sentido de ensino e aprendizagem das habilidades de apreensão, compreensão e expressão de significados por meio da língua oral ou escrita (Morttati, 2021).

Tal mudança foi motivada pelo intenso crescimento industrial e comercial e pelo expressivo avanço dos meios de comunicação de massa, observados nesse período, levando a sociedade brasileira a valorizar mais a capacidade de interação do indivíduo, que o uso de uma linguagem pautada em modelos canônicos e no conhecimento propedêutico. Assim, a interação e a interlocução dos sujeitos em situações cotidianas do trabalho e demais esferas sociais, por meio de uma linguagem clara, concisa e fluente, passou a influenciar as escolhas pedagógicas no que diz respeito à alfabetização (Marcuschi, 2010).

Complemento com Soares (2021), que nos idos de 1970, também se intensificaram as demandas das “camadas populares” por acesso à educação, à instrução e ao saber. Em decorrência disso, alterou-se significativamente a clientela atendida na escola pública, com a entrada dos filhos oriundos dessas camadas na escola. Isso trouxe padrões linguísticos diferentes daqueles até então observados no contexto escolar brasileiro e, assim, despontaram mudanças não só nas formas de compreender e direcionar o ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização, mas também no cenário geral da educação nacional. Soares (2020, p. 31), acrescenta que, nessa mesma época, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propõem que “as avaliações internacionais sobre o domínio de competências de leitura e escrita fossem além de medir apenas a capacidade de ler e escrever”.

Por seu turno, Morttati (2006, p. 10. Grifos do original) aponta o surgimento de uma nova tradição na alfabetização: “[...]de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade

da criança a *quem se ensina*; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica”. Dessa forma, os estudos da psicologia cognitiva piagetiana entram em cena e começam a nortear as discussões acerca da alfabetização e a influenciar as concepções de alfabetização em âmbito nacional.

Nos anos seguintes, década de 1980, à luz dessa nova tradição apoiada nos estudos da Psicogênese e da Psicolinguística, inaugura-se um cenário na história da alfabetização no Brasil, com a introdução do pensamento construtivista sobre alfabetização, que se apresenta como uma revolução conceitual no ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização, defendida por Educadores progressistas que se empenham na institucionalização desse ideário. Como consequência disso, observou-se nítida influência nas práticas de alfabetização “quando entendida como aprendizagem do aspecto convencional-gráfico da escrita e do aspecto simbólico da notação gráfica”, devido sobretudo, aos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Soares, 2020, p. 79).

Por outro lado, no que diz respeito à produção de texto, foi difundida em cenário nacional a perspectiva discursiva de ensino da escrita e/ou produção de texto, ancorada na concepção dialógico-discursiva de linguagem representada pelo círculo de Bakhtin e alguns de seus desdobramentos. Apesar disso, não foram observadas mudanças significativas nas práticas dos professores, que continuavam a usar textos “artificializados”, ou melhor, criados com o único objetivo de ensinar a língua. A perspectiva bakhtiniana de ensino da escrita ou produção de texto propõe o ensino da língua a partir do desenvolvimento de habilidades de “uso da língua como discurso” e de sua materialização em contextos reais de uso por meio dos gêneros textuais (Soares, 2020, p. 79). Essa perspectiva de ensino contrapunha – se ao ensino mecânico ainda vigente, na época.

Em virtude dessa nova perspectiva de ensino, ainda na década de 1980, as preocupações em torno da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever” (Soares, 2020, p. 30-31) somaram-se às antigas discussões acerca da alfabetização, juntamente com a entrada do termo “letramento” no cenário da alfabetização no Brasil. A questão dos métodos passou a ser tratada como tradicional e os problemas da alfabetização começaram a ser pensados a partir de outros pontos de vista, que passaram, pois, a ser fortemente influenciados pelos estudos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da escrita e pelos fundamentos da teoria construtivista. Isso nas últimas décadas do século XX.

Essa compreensão trouxe importantes implicações no âmbito das políticas públicas brasileiras e na busca de soluções para o velho problema do fracasso escolar na alfabetização.

Desse modo, na década de 90, o que se convencionou chamar inicialmente de “fracasso escolar na alfabetização”, transformou-se em preocupação prioritária na área educacional do país, perpetuando-se aos dias atuais (Morttati, 2021).

Consoante os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2018, pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a Organização Não Governamental (ONG), Ação Educativa, realizada com o apoio do Instituto Brasileiro de Opinião Pública Inteligência (IBOPE) Inteligência e coordenada pela Rede de Conhecimento Social – os índices de proficiência leitora nos níveis, elementar ⁸ e intermediário ⁹ têm se mantido constante ao longo da série histórica de dezessete anos (2001-2018). Isso revela, portanto, que a melhora ocorre somente em etapas que deveriam ser apenas de transição. O nível elementar é o que mais concentra indivíduos atualmente, cerca de 34% da população entre 15 e 64 anos, enquanto a soma dos níveis esperados para essa população, a saber: nível 4 - intermediário e 5 - *proficiente*¹⁰, não ultrapassa os 37%.

Tais dados demonstram que até 2007, a porcentagem de indivíduos no nível intermediário de *alfabetismo funcional* oscilou em torno dos 21%. Em 2009, subiu 27%, mas, nos anos seguintes, estabilizou-se no patamar dos 25%. Enquanto isso, o nível elementar, imediatamente anterior, foi represando a maioria da população, subindo de 27% em 2001 para 42% em 2015, encerrando a série histórica nos 34%, em 2018. Há, portanto, uma clara barreira que impede a passagem para os níveis superiores da escala, mesmo que a população tenha cada vez mais escolaridade.

Como consequência dos baixos índices de desenvolvimento relacionados às habilidades básicas de leitura e escrita, tomou forma um crescente processo de insucesso escolar de

⁸Segundo o INAF, é considerado alfabetizado ao nível 3, **elementar**, no que se refere à leitura e escrita, o indivíduo capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, observando certas condições e realizando pequenas inferências. O alfabetizado funcional ao nível elementar tem condição de comparar e relacionar informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico, ou social.

⁹Já o nível 4, **intermediário**, é o indivíduo capaz de localizar informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. Além disso, o alfabetizado intermediário interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos ou científicos), relacionando regras com casos particulares, reconhece evidências e argumentos e confronta a moral da história com a própria opinião ou com o senso comum. Por fim, ele reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais, ou sintáticas, de figuras de linguagem ou de sinais de pontuação.

¹⁰O nível **proficiente** corresponde ao indivíduo no topo da escala de **alfabetismo funcional**, elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. É capaz de interpretar tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo a representação de informação quantitativa (intervalo, escala, sistema de medidas) e reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). A pessoa proficiente também está apta a resolver situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

significativa parcela da população brasileira, apesar de a ampliação do acesso à escolarização tenha se efetivado nas últimas décadas do século XX. Os dados do INAF de 2018 comprovaram que essa parcela da população termina o ensino fundamental e, até mesmo o ensino médio, sem as habilidades básicas de leitura e escrita consolidadas, aprendizagens que a escola não tem dado conta de ensinar (Soares, 2021).

Destaco, ainda, que os dados de outras avaliações diagnósticas em larga escala, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Jobim (INEP), que visam medir o desempenho dos alunos em termos de habilidades de leitura e escrita construídas ao longo da educação básica, demonstram que alunos saídos do sistema público de ensino não conseguem ler e escrever um texto simples, após quatro ou cinco anos de escolaridade e outros configuram altas taxas de analfabetismo (Galvão; Leal, 2005, p.13).

Com efeito, essa parcela da população brasileira, marcada pelo insucesso e pela exclusão social, passou a engrossar a expressiva massa de trabalhadores – mão de obra barata – que atua no mercado de trabalho sem qualificação. Certamente, a escola pública não consegue assumir a tarefa de fazer dela mesma um lugar onde “ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir” (Lerner, 2002, p. 16).

Concernente à incapacidade de a escola ensinar a ler e a escrever alunos oriundos das camadas populares, Soares (2020, p. 14), declara que “somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização”. A autora pontua que o baixo desempenho de alunos da educação básica, no que diz respeito às habilidades de ler e escrever, constituem-se problemas com explicações diversas centradas ora nos alunos, ora no seu contexto cultural, ora no professor, ora no material pedagógico, ora no método utilizado pelos docentes e, finalmente, ora no próprio sistema linguístico (língua escrita).

As explicações supramencionadas resultam de diferentes enfoques, perspectivas e análises do processo de alfabetização que só trarão contribuições efetivas quando forem tratados a partir de uma teoria coerente da alfabetização, que articule os resultados provenientes das diferentes áreas de conhecimento e seus profissionais interessados em investigar esse processo (linguística, psicologia, psicolinguística, sociolinguística, dentre outros). Por isso, o fracasso na alfabetização é uma problemática que se impõe como um desafio que carece de alternativas, soluções e estratégias urgentes, neste início do século XXI (Soares, 2020).

Diante do exposto até aqui, entendo que a alfabetização sofreu mudanças conceituais históricas, relacionadas às diferentes concepções teórico-epistemológicas da educação, do homem, de sentido do trabalho, da tecnologia, da ciência e da sociedade. Essas mudanças implicaram diferentes enfoques no ensino, nos métodos, nos conceitos e conteúdos relacionados ao ato de ensinar as habilidades iniciais de ler e escrever no contexto escolar, bem como acarretaram distintos enfoques na escolha dos processos formativos ofertados aos professores alfabetizadores. Além disso, em cada um desses períodos, a aparição de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e da escrita gerou significativas disputas relacionadas às "velhas" e "novas" explicações para um mesmo e antigo problema: a dificuldade de aprender a ler e a escrever apresentado por crianças em idade escolar, especialmente na rede pública. Apesar de reconhecer a importância dessa discussão para o contexto geral das políticas de alfabetização no Brasil, reitero, que não intenciono discutir as questões dos métodos de alfabetização, para não parecer demasiado simplista, dados os limites deste estudo.

Outra pesquisadora indicada para pensar as questões da alfabetização e do letramento no contexto educacional brasileiro é Kramer (2010), pois ela evidencia a função social da escola de ensinar a ler e escrever, nas séries iniciais da educação básica, com vistas à emancipação social de classes menos favorecidas por meio do acesso à educação, ao conhecimento e, de modo mais específico, por meio do pleno desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e da participação efetiva e autônoma em práticas sociais de uso da língua. Entretanto, essa autora enfatiza que “estamos longe de ter políticas públicas para a maioria da população, entendidas como políticas de cultura, capazes de garantir a efetivação do direito de acesso à leitura e à escrita, disseminando a produção existente e assegurando que todos se tornem produtores de escrita” (Kramer, 2010, p. 14).

No tocante às turmas multisseriadas, saliento que os desafios enfrentados pelos docentes, concernentes à alfabetização, são ainda maiores, pois eles precisam lidar com diferentes currículos, séries/anos escolares e níveis cognitivos a serem considerados e trabalhados em um único tempo e espaço, a partir de uma organização escolar pautada em modelos eminentemente urbanos. Esse é um dos grandes desafios enfrentados por educadores que atuam em escolas do campo de Manaus: lidar com a lógica da seriação de escolas urbanas transferida indiscriminadamente para o contexto do campo (Thomé, 2022). Além disso, precisam promover práticas de alfabetização e letramento, que respeitem as características de cada educando, sem facilitar demais para uns, propondo atividades aquém de suas habilidades ou dificultar para outros, apresentando atividades além das habilidades já desenvolvidas por eles.

Diante do exposto, é importante dizer, que falar em ensino e aprendizagem da língua, mais especificamente, da leitura e da escrita no contexto da alfabetização e do letramento, na realidade heterogênea das turmas multisseriadas da EC, levou-me, inicialmente, a pensar na importância de se ter bem definidos os pressupostos teóricos que fundamentam as discussões desta pesquisa. Ademais, tratar dessa temática impôs a responsabilidade inicial de apresentar, mesmo que em breves linhas, os fundamentos que norteiam a compreensão sobre alfabetização e letramento, visto que a realidade multisseriada investigada abarca desde alunos em processo inicial de aquisição da leitura e escrita a alunos com o processo de alfabetização já consolidado. Por esse caminho, na próxima subseção discorrerei sobre as bases teóricas que fundamentam a compreensão de alfabetização e letramento aqui discutidos.

3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: TRILHANDO OS CONCEITOS

Na subseção anterior, durante minha incursão na história da alfabetização e do letramento, especialmente no sistema educacional brasileiro, deparei-me com os desafios enfrentados para a construção de escolas públicas que, verdadeiramente, consigam dar conta de desenvolver processos de alfabetização e letramento que promovam a autonomia e emancipação social das classes populares, há muito apartadas dos processos educativos e decisórios da sociedade brasileira. Por meio dos estudos empreendidos durante esta pesquisa, percebi que, apesar da universalização do ensino básico e dos expressivos avanços em torno do ensino da língua, experimentados no século passado, essas preocupações continuam subjacentes às discussões sobre educação, uma vez que a escola não tem conseguido cumprir o papel social de ensinar a ler, a escrever e a participar efetivamente das práticas sociais de uso da língua.

Com Soares (2020), foi possível observar que a compreensão de alfabetização, esteve durante muito tempo transitando entre a compreensão desta como um processo de “*aquisição* da língua oral e escrita” e a compreensão como um processo de “*desenvolvimento*” da língua oral e escrita, que se dá ao longo da vida e nunca é interrompido. Quanto a esse último, a autora adverte sobre o risco de obscurecimento das especificidades da alfabetização ao atribuir um sentido muito amplo a esse processo que, etimologicamente, restringe-se ao ato de “levar à aquisição do alfabeto”. Portanto, alfabetizar, em sentido restrito, significa levar ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Isso demanda o ensino sistemático, intencional e pedagógico de habilidades básicas e específicas da aquisição do código escrito.

Ademais, a autora pontua que a alfabetização e o letramento estão quase sempre associados na produção acadêmica brasileira e adverte que a distinção se faz necessária, uma vez que são processos de natureza diferente que exigem, pois, procedimentos de ensino também específicos para cada processo. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabético-ortográfico – *alfabetização* – deve acontecer, simultaneamente ao ensino e à aprendizagem das habilidades de uso da língua em práticas sociais de leitura e escrita – *letramento* –. Assim, não se deve confundir os dois processos ou tomar a alfabetização com um sentido muito amplo que venha a obscurecer seu significado etimológico de ensino das habilidades de “aquisição inicial da leitura e da escrita” (Soares, 2020, p. 79).

Em outras palavras, as discussões acerca do conceito de alfabetização desenvolvem-se em torno de dois significados atribuídos ao ato de *ler e escrever*, a saber: o primeiro, quando define e relaciona habilidades de decodificação da língua escrita em oral (ler) e codificação da língua oral em língua escrita (escrever), isto é, significa o domínio da mecânica da língua escrita e o segundo quando se relaciona às habilidades de compreensão e expressão de significados (Soares, 2020).

No que diz respeito ao domínio restrito, a preocupação com a alfabetização centra-se no ensino de habilidades de representação da fala por meio da escrita, ou seja, na representação das relações grafo-fonêmicas, ou ainda, em levar à aquisição do sistema de escrita alfabético-ortográfica, pedagogicamente. Quanto ao segundo significado, Soares (2020) declara que *ler e escrever* representam habilidades de apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) e expressão de significados por meio da língua escrita (escrever). A preocupação nesse caso, extrapola o ensino do código linguístico e significa um processo de compreensão e/ou de expressão de significados, cujo objetivo primordial é a compreensão e a apreensão do mundo. Assim sendo, ressalto que as implicações nas diferentes perspectivas, análises, estudos e discussões para a seleção e o desenvolvimento dos métodos de alfabetização foi, fundamentalmente, influenciada ao longo dos anos pela ênfase dada a um ou a outro ponto de vista sobre o ato de ler e escrever.

Na história da educação no Brasil, ou prevaleceu a opção por métodos sintéticos, como o fônico, por exemplo, que valorizam o primeiro ponto de vista, ou prevaleceu a opção por métodos analíticos, como o global, ancorado no segundo ponto de vista e, ainda, a opção por métodos mistos ou a opção errônea pela ausência de método, ou “desmetodização da alfabetização” (Soares, 2020, p. 19). Esse último posicionamento fortemente influenciado pelas ideias construtivistas que chegaram ao Brasil nos anos de 1980.

Segundo a autora mencionada, os dois pontos de vista acerca da alfabetização, assim como o duplo significado do ato de ler e escrever, não representam exclusão de um em detrimento do outro, apenas são opiniões e significados complementares que precisam estar associados a aspectos socioculturais, os quais também se apresentam como determinantes das funções e fins da aprendizagem da língua. Assim, fundamentada em Soares (2020, p. 20), apreendo a alfabetização não como *uma* habilidade, mas um *conjunto de habilidades* que a caracterizam como um fenômeno multifacetado¹¹ e complexo. Em razão dessa compreensão, a problemática da alfabetização exige a inter-relação de diferentes áreas de conhecimento e profissionais para não resultar uma visão fragmentada e insuficiente desse processo e, conseqüentemente, gerar proposições incoerentes e equivocadas quanto às práticas de alfabetização a serem adotadas no âmbito escolar ou originar buscas por soluções milagrosas para o fracasso escolar da alfabetização, pautadas em um ou outro método de alfabetização, como se tem visto na história da alfabetização no Brasil. A título de exemplo, sobre a influência que a visão fragmentada do processo de alfabetização exerce sobre as opções metodológicas e sobre as políticas públicas desenvolvidas em contexto nacional, indico o atual Plano Nacional de Alfabetização (PNA) implementado durante o governo do então presidente do Brasil, Jair Bolsonaro (2019–2022).

A implementação do PNA nas redes de públicas de ensino, reascendeu a antiga querela sobre a eficiência ou ineficiência de alguns métodos de alfabetização. Essa discussão foi impulsionada por alguns setores da sociedade e da esfera governamental, que não disfarçam a preferência pelo método fônico e desconsideram todo o debate e toda a produção científica sobre a problemática da alfabetização, construída nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Por esse caminho, os setores governamentais responsáveis pelas políticas públicas de educação nacional, por meio de um discurso pautado em “evidências científicas” (PNA, 2019), passaram a apontar, direta ou indiretamente, o método fônico, como a única e a mais nova alternativa para lidar com o fracasso da alfabetização no país, considerando como ineficazes todas as outras metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidas até aquele momento.

Tal postura instaurou uma antiga polarização nacional entre os que defendem o método fônico e os que defendem os métodos pautados na concepção construtivista da linguagem. Por

¹¹Soares (2018, p. 28-29) esclarece que o processo de alfabetização abarca facetas diversas, das quais destaca três: a **faceta linguística**, que designa estritamente a “representação visual da cadeia sonora da fala”, a **faceta interativa** da língua escrita, que representa “a língua como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens e, finalmente, a **faceta sociocultural** da língua escrita, que representa “os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais [...]”.

isso, não posso me furtar ao posicionamento político-pedagógico de defender, nestas resumidas linhas, a necessidade de situar a questão da alfabetização a partir de pesquisas e critérios científicos sólidos “[...] capazes de verificar a situação atual, diagnosticar os problemas e apontar soluções” para a antiga problemática do insucesso escolar na alfabetização do país (Morttati, 2021, p. 17).

Se contribuir com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de alunos da rede pública de ensino e, particularmente, de turmas multisseriadas da EC é um dos anseios que motivaram esta pesquisa, faz-se necessário fugir de alternativas verticalizadas que se apresentam como soluções milagrosas para esse antigo problema. À vista disso, com base em Soares (2018, p. 16–17), reitero a compreensão de alfabetização como “aprendizagem inicial da língua escrita”, ou ainda, como a “apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita”. Entendo que essa percepção pressupõe o desenvolvimento explícito e sistemático de práticas de leitura e escrita que priorizem o ensino e a aprendizagem da “faceta linguística” da língua portuguesa, de forma gradual, progressiva e intencional, por meios da inserção do alfabetizando em práticas sociais da língua oral e escrita.

Sobre isso, Silva (2018) salienta que, durante o processo de alfabetização, é necessário que se trabalhe sistematicamente com práticas de leitura e escrita desenvolvam a consciência fonológica, o conhecimento das letras do alfabeto, o conhecimento das relações fonemas–grafemas, a diferenciação entre letras, números e outros sinais gráficos, a compreensão que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo, a existência de espaços entre as palavras escritas, a representação dos sons da fala na escrita, entre outras habilidades indispensáveis para a aprendizagem inicial do SEA. Entretanto, com base nos teóricos apontados, entendo que tais habilidades devem ser trabalhadas fora de uma lógica mecanicista e artificializada que distancia o ensino da língua das práticas sociais de leitura e escrita. Ou, ainda, segundo afirmam Galvão e Leal (2005, p. 13), o ensino da leitura e escrita deve ser tratado

sem perder de vista o sentido do que é ler e escrever e o fato de que os textos que circularão no espaço escolar podem e devem ter vinculação com as práticas sociais de leitura e escrita. Textos reais para alunos reais que necessitam conhecer e se apropriar desses instrumentos produzidos por nossa sociedade para conhecer e dar sentido ao mundo.

De modo semelhante, Soares (2018, p. 27) apresenta a alfabetização como aprendizagem inicial da língua escrita, entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e de suas convenções, mas também associada ao

conceito mais abrangente de letramento, como processo de introdução da criança às práticas sociais da língua escrita. Letramento é, pois, o processo de inter-relações dos sujeitos imersos em contextos sociais diversos por meio da língua oral e escrita materializada em gêneros discursivos, incluindo os midiáticos e informatizados. É a inserção em práticas sociais de leitura e escrita. Ainda, conforme Soares (1998, p. 5): “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.”

A partir dessas premissas, ler e escrever torna-se o foco do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita em um contexto de atividades interativas e compartilhadas que permitem ao sujeito conhecer e transformar o mundo em que vive, visto que o texto, como meio de relação interlocutiva, cria um espaço de produção de sentidos articulando leitor e autor em uma relação intersubjetiva de compreensão responsiva.

Neste estudo, proponho um diálogo com as pesquisas que compreendem o ato de ler e escrever como prática sociocultural que se materializa por meio de gêneros textuais diversos aos quais as pessoas têm acesso dentro e fora da escola. Essas teorias buscam construir outros olhares sobre a alfabetização e o letramento, para além do ensino mecânico da tecnologia da escrita. Essa compreensão também aparece em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), como pode confirmar na passagem abaixo:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), [...]. Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2017, p. 88.)

Em outras palavras, tomo a língua como instrumento por meio do qual os sujeitos interagem ao longo da vida. Não concebo o processo de ensino da leitura e escrita desvinculado de sua materialização efetiva em situações concretas de uso em contextos sociais diversos. Defendo que o ensino da língua portuguesa, desde as séries iniciais – durante o período de alfabetização – deve partir de situações reais de uso da língua oral e escrita. Além disso, deve considerar o aluno como sujeito ativo da própria aprendizagem, tendo o professor como mediador desse processo, de forma intencional e sistemática.

Amparada em Freire (1989), defendo que o ensino e a aprendizagem da língua devem ser compreendidos pelos professores como um ato político de libertação de mentes, visto que

“a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Para esse autor, “o ato de aprender a ler e a escrever, a alfabetização em si, é precedido por aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, em uma dinâmica entre a linguagem e a realidade” (Freire, 1989, p. 11). Por esse viés, a alfabetização e o letramento são partes distintas e indissociáveis de um mesmo processo de aquisição da leitura e escrita, cada uma destas com suas especificidades em termos de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos sujeitos que aprendem e, acerca dos procedimentos didáticos-metodológicos a serem usados pelo professor durante o ensino, de forma organizada, sistemática, tendo o texto ou gênero textual como meio e fim desse processo, que deve ser social e dialógico (Smolka, 2012).

Ao estabelecer o diálogo dessas considerações com os objetivos da pesquisa em tela, entendo que a diversidade de níveis e idades presentes nas turmas multisseriadas é, ao mesmo tempo, um desafio e uma possibilidade de trabalho para docentes que atuam nesse contexto. De um lado, é desafio, pois os professores precisam dar conta de um currículo seriado e do excesso de burocracia dele decorrentes, níveis de aprendizagem, séries/anos escolares e idades diferenciadas em um mesmo espaço e tempo escolar. Essa tarefa não é fácil quando se deseja construir uma educação de qualidade.

Por outro lado, é uma possibilidade, porque essa diversidade permite a aprendizagem por meio de agrupamentos produtivos¹² que favorecem as relações e inter-relações entre os alunos, proporcionando uma troca horizontal entre eles, que juntos, podem construir e trocar conhecimentos, entendendo que a aprendizagem não acontece de forma isolada e individual, mas na interação entre os sujeitos e o objeto. Dessa maneira o professor (a) possibilita que os alunos possam trabalhar de maneira mais funcional e de forma mais satisfatória, usando a heterogeneidade na sala a favor da efetivação da alfabetização e do letramento.

A partir dessas premissas, prossigo com Soares (2020), acrescentando que dissociar estes dois processos – alfabetização e letramento - é um erro, visto que a entrada da criança, do adolescente e do adulto analfabeto no mundo da leitura e da escrita no contexto escolar deve ocorrer simultaneamente pela aquisição do sistema de escrita ortográfico-alfabético e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em contextos reais que envolvem a língua escrita, para que o ensino não se torne descontextualizado e desprovido de significados. Assim,

¹²Agrupamento produtivo consiste em agrupar alunos de diferentes saberes e níveis de aprendizagem do SEA para a realização das atividades em sala de aula. Essa prática faz com que os educandos aprendam uns com os outros, e não somente com o professor. Isso torna o processo fundamental, tanto para o mais experiente quanto para o menos, pois, no processo de alfabetização, é por meio das trocas de experiências e da reflexão sobre os objetos escritos que ocorre o desenvolvimento cognitivo na sua totalidade e a construção de novos conhecimentos, possibilitando que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados (Notas da autora).

a alfabetização e o letramento, ou alfabetizar e letrar são processos distintos, indissociáveis e simultâneos.

De um lado, pode ser que o indivíduo seja capaz de participar de práticas sociais, de empreender e fazer uso da língua oral adequadamente, em um certo contexto social específico, para fins específicos, ainda que não seja alfabetizado. Nesse caso, considera-se um indivíduo letrado em uma determinada prática de linguagem, mas não alfabetizado (Soares, 2018). Por outro lado, também, é possível a outro indivíduo codificar e decodificar palavras, frases e, até mesmo textos, sem, contudo, desenvolver habilidades de compreensão para a utilização adequada da língua escrita em contextos sociais diversos. Nesse caso, é um indivíduo alfabetizado, mas não é letrado, uma vez que não consegue inserir-se no contexto cultural de que faz parte e nem participar, efetivamente, em situações de interação e interlocução em outros contextos sociais, de forma autônoma e crítica (Soares, 2018).

De acordo com Kleiman (2006, p. 19) letramento é "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Para além do exposto, digo que, na atualidade, a compreensão de letramento passou por reformulações, transformações e extrapolações observadas não só pelo uso intenso da palavra escrita, mas também por meio do uso da linguagem multissemiótica. Tais transformações estão associadas às mudanças tecnológicas, institucionais, econômicas, dos modos de produção e das comunicações.

O mundo globalizado vivencia a era das Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Essa realidade não somente diminuiu as distâncias espaciais e temporais, como também intensificou a velocidade de circulação e a quantidade de informações a que a humanidade é submetida diariamente, impondo-lhe mudanças de toda ordem, as quais não serão discutidas, dados os limites deste texto. No entanto, destaco que, na contemporaneidade, o letramento se define também pela natureza multissemiótica dos textos digitais, que altera, significativamente, a relação de leitura e produção de textos. Por essa razão, entendo que negar o ensino da língua a partir de uma visão de multiletramentos é atribuir à língua apenas o papel de um objeto escolar de ensino, descontextualizado e desprovido de significado para os alunos, visto que eles são imersos, cotidianamente, em uma quantidade expressiva de textos multissemióticos (Marcuschi, 2010).

Isso posto, apresento adiante os fundamentos que balizam as opções metodológicas do percurso desta pesquisa.

Figura 4: Alguns tipos de embarcações usadas, para transporte dos sujeitos que navegam no Rio Negro



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

4 ORGANIZANDO A VIAGEM

Talvez não seja muito importante o que a vida faz conosco; importante, sim, é o que cada um de nós faz com a vida. Não hesito em dizer-vos que a certeza é a distância mais curta para a ignorância (Antônio Nóvoa).

Nesta seção, recorro à imagem que abre a seção buscando uma analogia às viagens de assessoramento em épocas de vazante, em que o tipo e tamanho da embarcação usada para o transporte também importa. No período de seca, o condutor deve ficar atento e escolher o caminho mais seguro a seguir, analisando cuidadosamente as águas singradas, a fim de não causar acidentes nos bancos de areias e pedras que se formam ao longo dos leitos dos rios e, com isso, frustrar os objetivos da viagem. Em alguns casos, para seguir viagem, é preciso passar para embarcações menores no meio do caminho! De modo análogo a essas viagens, exponho os meus dilemas diante da tomada de decisões quanto às opções metodológicas a serem adotadas, escolhas nem sempre equilibradas. As incertezas me acompanharam ao longo desse trajeto. Tais opções são apresentadas nesta seção e em suas subseções, nas quais também descrevo o contexto da pesquisa e, depois, seus participantes. Finalizo com a sistematização, análise e interpretação dos achados da pesquisa, a partir de uma perspectiva qualitativa, com o emprego dos procedimentos da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011).

4.1 DEFININDO ROTAS DE NAVEGAÇÃO: PESQUISA QUALITATIVA

Ao situar esta pesquisa na abordagem qualitativa, objetivo trazer para as discussões e “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21) dos participantes da pesquisa em seu próprio contexto de profissão. Busco dar visibilidade às experiências vivenciadas por eles e dar voz às subjetividades que emergem de suas narrativas, sem desviar do rigor científico que as produções acadêmicas exigem. Para o pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas, o conjunto de fenômenos humanos são vistos como parte de um todo que constitui a realidade social da qual o homem faz parte, sobre a qual reflete, pensa, age e transforma conscientemente o meio social, pois o “ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2009, p. 21).

Nessa perspectiva, optei por uma abordagem qualitativa de natureza narrativa, uma vez que esse enfoque tem sido cada vez mais frequente em estudos sobre a experiência humana, de

modo que ocupa um lugar importante nas mais variadas áreas do conhecimento, tais como a Teoria da Literatura, a História, a Antropologia, a Psicologia, a Arte, o Cinema, a Linguística, a Filosofia, a Educação. E, no Brasil, tem crescido desde os anos de 1980, passando a ser reconhecida no campo educacional não somente como metodologia de investigação, mas também de desenvolvimento pessoal e profissional de professores (Aragão, 2011). De acordo com essa autora, no Brasil, a história oral motiva as investigações com o propósito principal de registrar, em âmbito social e escolar, o pensamento de pessoas não escolarizadas ou de minorias sem voz.

No tocante à importância de dar vez, voz e visibilidade às minorias não escolarizadas e às populações cuja cultura tem memória preponderantemente oral, destacado anteriormente por Aragão (2011), busco em Freire (2008, p. 31), razão para declarar que, “se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora, é fundamental fazê-lo, desde o começo da alfabetização”, constituindo-se como ato criador e de conhecimento do mundo, que precede até mesmo a leitura da palavra. Logo, esta pesquisa foi desenvolvida com procedimentos investigativos que possibilitaram uma “escuta sensível”¹³ que se faz necessária quando se trabalha com o universo da historicidade e da subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, permitindo-me perceber “[...] os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos [...]” (Souza, 2011, p. 47), em um processo de interação em que os participantes da investigação (pesquisador e participante) trabalham juntos em uma relação de colaboração em que todos têm vez e voz.

De outro modo, dizem Clandinin e Connelly (2011, p. 20) que a pesquisa de abordagem narrativa se caracteriza como “uma forma de entender a experiência”, por meio de um processo colaborativo entre o pesquisador e o investigado. Nessa direção, as histórias se resvalam e ganham significados construídos ao longo da pesquisa, à medida que o fenômeno é investigado, compreendido e construído pelas pessoas que corporificam histórias. Acrescento com base em Gonçalves (2011, p. 57), que esse tipo de pesquisa “trata da reconstituição de histórias vividas/compartilhadas pelos participantes da pesquisa, por aqueles que narram suas experiências e por aqueles que as interpreta” e, para essa imersão na realidade narrada, o pesquisador poderá recorrer a procedimentos diversos que devem atender às expectativas das questões-problema e dos objetivos da pesquisa.

¹³ Para Barbier (2004), a *escuta sensível*, em linhas gerais, seria uma forma de observar o implícito, ler as entrelinhas daquilo que se manifesta explicitamente. Para a educação, todas essas proposições, vistas na perspectiva do plural, podem conduzir a uma reflexão da *práxis* educativa, reconhecendo o sujeito no contexto escolar e social em sua diversidade e singularidade. Está apoiada na empatia e em se colocar no lugar do outro, suspender o julgamento, a opinião.

Nesse contexto, escolhi instrumentos de produção de dados que possibilitaram essa imersão na realidade investigada, tais como: (1) um questionário, (2) a entrevista narrativa, estruturada por um eixo central composto por quatro questões abertas e, ainda, (3) o diário de campo, instrumentos que se complementaram à narrativa (auto)biográfica apresentada na seção *introdutória desta pesquisa, subseção 1.1 Carta ao(à) leitor(a)*, escrita no decorrer da pesquisa. Esses instrumentos seguem explicados pormenorizadamente na próxima subseção.

4.2 COMO NAVEGAMOS: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DO *CORPUS*

No processo de organização das viagens de assessoramento pedagógico às escolas ribeirinhas, é prática consolidada entre aqueles que exercem tal ofício, a separação e ordenação, um dia antes da viagem, dos instrumentos a serem utilizados para registro das observações, segundo o eixo norteador da visita, o qual varia conforme as demandas da SEMED-Manaus e o contexto de cada escola.

Com base em Creswell (2007), Minayo (2009), entendo que, de maneira análoga, os pesquisadores qualitativos, antes de entrarem em campo, planejam seus instrumentos para produção de dados, identificando quais tipos de informações serão relevantes para registro e quais instrumentos e técnicas utilizarão para fazê-lo, especificando o tipo de dado a ser coletado antes do estudo ou assumindo uma postura dialógica que possibilite o surgimento de questões a partir dos participantes da pesquisa. Nessa direção, optei por um primeiro momento com o preenchimento de um questionário prévio, aplicado durante a primeira estada na escola e, na segunda visita, foi realizada a entrevista narrativa com os professores participantes. Todo o material produzido, foi entretecido às minhas anotações em diário de campo e aos achados da narrativa produzida na primeira seção desta dissertação, conforme já mencionado. As análises desse *corpus* forneceram-me elementos significativos para a elaboração de uma proposta formativa para professores, com fundamento na abordagem (auto)biográfica.

As atividades de campo foram realizadas no período de junho a setembro de 2022 e retomadas no intervalo de janeiro a março de 2023, uma vez que, nas escolas da zona rural-ribeirinha de Manaus – Rio Negro, o Calendário Escolar encerra em outubro, devido à vazante desse rio, que inviabiliza o acesso a elas no período de outubro a dezembro. Com relação à entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2002) descrevem-na como um tipo de entrevista não estruturada, em profundidade, com características bastante específicas. Classificada como método de pesquisa qualitativa, constitui-se uma crítica ao esquema pergunta-resposta da

maioria das entrevistas, nas quais há um esquema pré-existente e controlado pelo entrevistador que seleciona o tema e os tópicos, ordena as perguntas e as verbaliza em linguagem própria. Assim, esse dispositivo impõe limites à influência do entrevistador e evita a pré-estruturação a fim de alcançar maior autenticidade do participante. O entrevistador precisa adotar uma postura comunicativa mais cotidiana e próxima da linguagem do participante e optar por contar e ouvir histórias, seguindo uma estrutura básica autogeradora da narração.

Importa dizer que tal entrevista, embora não estruturada previamente na forma de perguntas-resposta, está organizada em três eixos básicos como: ativar o esquema da história, provocar narrações dos informantes e mobilizar o esquema autogerador da narrativa após iniciada. Assim, “a história se desenvolve a partir de acontecimentos reais, uma expectativa do público e as manipulações formais no ambiente” (Jovchelovitch Bauer, 2002, p. 96). Depois da fase inicial de *preparação* (exploração do campo e formulação de questões exmanentes), os autores supramencionados descrevem quatro fases de execução da entrevista narrativa, adaptadas ao contexto geral desta pesquisa, a saber: *iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva*.

Nesses termos, durante a elaboração da entrevista, com o intuito de preparar para a *fase de iniciação*, elaborei um *Questionário* (Apêndice A), que possibilitou caracterizar os participantes quanto ao tempo de atuação na docência, tempo de atuação como alfabetizador, e formação acadêmica. Além disso, esse questionário permitiu identificar algumas características mais objetivas do contexto de atuação docente, tais como: o número de alunos matriculados, anos/séries atendidos na turma, faixa etária dos alunos, dados considerados relevantes para a pesquisa, haja vista que podem ensejar práticas pedagógicas diferenciadas nas salas de aula. Esse questionário funcionou como a primeira parte da entrevista.

Cumprido esclarecer que, antes de iniciar a entrada em campo, propriamente dita, selecionei as escolas e os potenciais participantes da pesquisa e providenciei e organizei, juntamente com minha orientadora, o Termo de Anuência (Anexo 1), assinado pela Secretária Municipal de Educação de Manaus/Am e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice B), no qual constam os objetivos e procedimentos do trabalho, dentre outros documentos exigidos, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFAM¹⁴. Em seguida, submeti a pesquisa à Plataforma Brasil. Concluída essa etapa, realizei a primeira visita, quando, então, o referido questionário foi respondido, após o aceite dos participantes, durante minha estada nas escolas selecionadas. Nessa ocasião, foram apresentados e assinados pelos participantes os

¹⁴Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, IFAM, Parecer n.º 5.519.467 de 11 de junho de 2022.

termos de assentimento, pedindo permissão para gravar a entrevista, elucidando as questões éticas que poderiam surgir e as estratégias usadas para evitar constrangimentos futuros, bem como foi apresentada toda a proposta da pesquisa. Enfim, os procedimentos gerais da pesquisa foram explicitados e os ajustes necessários para as próximas visitas foram combinados.

Essa primeira visita às escolas constituiu-se uma investigação preliminar de reconhecimento do contexto. Tudo isso, em comum acordo com todos os participantes, trata-se, pois, da *fase de iniciação* (Jovchelovitch; Bauer, 2002). Para esses autores, na técnica da entrevista narrativa, o “informante” — sujeito entrevistado — eliciado por provocações específicas que servem de ponto de partida, narra a história de um acontecimento marcante de sua vida em um dado contexto social. O já referido questionário, aplicado antes da *narração central*, foi elaborado a fim de tornar essa segunda fase mais fluida e menos rígida, no sentido de não obedecer ao esquema fechado de perguntas e respostas e, assim, criar um clima mais leve e descontraído durante a narração.

A partir desses direcionamentos, para a *fase narração central* elaborei um *Roteiro de Entrevista Narrativa* (Apêndice C) constituído por um esquema de quatro perguntas abertas elaboradas a partir de eixos norteadores de interesse do pesquisador. Essas perguntas buscam eliciar as narrativas do “informante”, uma vez que estão relacionadas às experiências de vida e formação vivenciadas por ele ao longo da vida, estruturadas por meio dos eixos: vida escolar e experiências de alfabetização e letramento, ingresso na carreira docente, exercício da docência em turmas multisseriadas da EC.

Com as *questões exmanentes* – formuladas conforme o interesse do pesquisador – consegui ativar esquemas de histórias e provocar narrativas autogeradoras e ininterruptas gravadas em meu celular, a fim de que pudesse desenvolver uma escuta atenta e, assim, encontrar os pontos relevantes que eliciaram questões de interesse do investigado – *questões imanes*. Essas questões serviram para aprofundar a interlocução, na fase subsequente – a *fase de perguntas*, formuladas a partir dos pontos que emergiram de suas narrativas. E, assim, os frutos da escuta atenta e sensível foram colhidos e retomados, ao término dos relatos. Eles são parte do esforço para construir significados a partir dos textos de campo, ainda que sempre haja mais sentidos do que uma leitura possibilita apreender (Jovchelovitch; Bauer, 2002).

As entrevistas foram realizadas individualmente, na sala de aula, enquanto os alunos desenvolviam suas atividades, com duração média de 40 a 59 minutos. A presença dos alunos na sala de aula gerou algumas interrupções, mas não chegou a prejudicar o desenrolar da narração, que foi gravada em meu celular em aplicativo específico para esse fim. Em seguida, essas entrevistas foram transcritas e os dados utilizados na análise da sexta seção deste texto.

Além da entrevista narrativa, recorri ao diário de campo¹⁵ para registros gerais como: reflexões e considerações pessoais, impressões apreendidas durante as entrevistas, descrição do cenário físico, psicológico e dos recursos paralinguísticos observados durante as entrevistas, relato de determinados eventos, atividades ou falas consideradas relevantes para a pesquisa.

De acordo com Creswell (2007, p. 195) o diário de campo serve ao propósito de apresentar as “informações *descritivas* sobre tempo, local e data do cenário de campo no qual a observação ocorreu”, bem como, ao registro das notas sobre os documentos ou outros materiais, como planejamentos, diários de classe, instrumentos avaliativos, por exemplo. Em nosso caso, registrei, ainda, as observações acerca da Implementação da Proposta Formativa originada da pesquisa, além de utilizar registros fotográficos do celular.

Dessa forma, durante a primeira visita às escolas, apliquei o referido Questionário e aproveitei para conhecer seus aspectos estruturais e organizacionais. Na visita subsequente, quando retornei para a segunda fase da entrevista narrativa, foi possível observar a dinâmica escolar dos docentes e de toda a comunidade escolar, uma vez que passei o dia todo na comunidade, assim, alguns dados emergiram dessas observações gerais descritas no diário de campo.

Consoante o que defendem Jovchelovitch e Bauer (2002), na última fase da entrevista narrativa, a *fala conclusiva*, já com o gravador desligado, foram feitas anotações no diário de campo sobre as dificuldades demonstradas pelos participantes em falar com clareza sobre o que se deve ensinar no processo de alfabetização na perspectiva do letramento e, principalmente, sobre a concepção de EC que norteia suas práticas e, ainda, sobre a relação de aprendizagem que estabelecem com os colegas de profissão. Esses pontos foram fundamentais para a análise posterior do *corpus* da pesquisa.

Posso afirmar que esse contato mais proximal com os docentes possibilitou-me perceber a imagem negativa que eles fazem das turmas multisseriadas da EC em relação à coexistência de diferentes níveis e, principalmente, anos/séries variados, em um mesmo tempo e espaço, regido por um só professor. Essa imagem negativa do contexto multisseriado, evidencia uma postura marcada pela lógica do modelo seriado urbano descrita na literatura por Arroyo (1999) e Hage (2011, 2014) e, também, retratada nas pesquisas de Diniz (2014), Araújo (2019) e Thomé (2022).

Assim, ao chegar ao final de minha escrita acerca dos instrumentos usados para a produção de dados, julgo necessário reiterar que desejo, primordialmente, fomentar reflexões,

¹⁵ As notas em diário de campo foram manuscritas, por isso optei por colocar nos apêndices a fim de evitar uma dissertação muito extensa.

discussões e diálogos dos dados produzidos e analisados com base nos pressupostos teóricos construídos ao longo da pesquisa. Isso levará à elaboração de um Produto Educacional que considere a cultura, os saberes e as experiências dos participantes da pesquisa referentes à alfabetização e ao letramento em contexto multisseriado, pois penso a formação docente como um dos caminhos que levam ao enfrentamento do antigo problema da educação no Brasil: o insucesso escolar na alfabetização de crianças do sistema público de educação.

4.3 ATRACANDO NA RIBEIRINHA: CONTEXTO DA PESQUISA

Considerando o objetivo geral desta dissertação, que é compreender os aspectos de alfabetização e letramento subjacentes nas narrativas de professores de turmas multisseriadas da Educação do Campo de Manaus, como fundamento para a elaboração de uma proposta formativa para esses docentes, optei por realizar a pesquisa em três (03) escolas localizadas na zona rural de Manaus, estado do Amazonas, área ribeirinha – Rio Negro.

Conforme as informações constantes no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM)¹⁶, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus atende a cerca de 247.632 alunos, matriculados em escolas distribuídas em seis zonas geográficas da cidade, a saber: Zonas Norte, Sul, Leste, Oeste, Centro-sul, Centro-oeste e Rural. Essas escolas recebem o acompanhamento pedagógico-administrativo e de infraestrutura de setores chamados de Divisão Distrital Zonal (DDZ) totalizando sete divisões: Norte, Sul, Centro-sul, Oeste, Leste I, Leste II e Rural, que juntas somam 514 escolas distribuídas conforme dados apresentados na Quadro 2:

Quadro 2: Quantidade de escolas e alunos atendidos por DDZ

Divisão Distrital Zonal	Quantidade de escolas	Alunos Matriculados
DDZ Norte	69	44.757
DDZ Sul	69	29.508
DDZ Centro-Sul	60	34.015

¹⁶Disponível em: <https://servicos.sigeam.am.gov.br/login/login.asp>. Acesso em: 14 mar. 2023.

DDZ Oeste	85	37.840
DDZ Leste I	75	39.699
DDZ Leste II	72	48.874
DDZ Rural	84	12.939
Total	514	247.632

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE, 2023

Nesse cenário municipal, encontra-se a Divisão Distrital da Zona Rural, responsável pelo acompanhamento de 84 escolas do campo situadas em espaços diferenciados como: a área rodoviária (AM-10 e BR-174), compreendendo estradas principais e ramais, a área ribeirinha, englobando dois grandes rios (Rio Negro e Rio Amazonas) com seus afluentes, lagos, furos, paranás e igarapés, conforme evidenciado nos dados descritos na Quadro 3. Entre essas escolas, estão as que escolhi para desenvolver esta pesquisa.

Quadro 3: Escolas da DDZ Rural por localidade

Escolas	Total de escolas	Localidade
Rodoviária AM-010	10	Zona rodoviária (estradas e ramais)
Rodoviária BR-174	19	Zona rodoviária (estradas e ramais)
Rio Negro	29	Zona ribeirinha
Rio Amazonas	19	Zona ribeirinha
Puraquequara	03	Ramais da estrada do Puraquequara

Tarumã	04	Estrada do Tarumã e ramais
Total	84	

Fonte: Gerência Pedagógica da Divisão Distrital da Zona Rural (DDZ Rural)

Entre as 84 escolas mencionadas, duas são consideradas Escolas de Tempo Integral (ETI). Uma escola, na verdade, é um Centro Municipal da Educação Infantil (CMEI) e quatro são Escolas Municipais Indígenas (EMI), as quais recebem o acompanhamento pedagógico da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), desde o ano de 2021, ficando a cargo da DDZ Rural somente a organização administrativa e de infraestrutura.

Boa parte das escolas da DDZ Rural são organizadas em turmas multisseriadas, que se caracterizam por atenderem, em um mesmo tempo/espço escolar, alunos de diferentes idades, ano/série e níveis de aprendizagem, sob a responsabilidade de um único professor. Essas turmas, muitas vezes, constituem-se única forma de acesso das populações ribeirinhas ao ensino escolarizado. Em âmbito nacional e local, a grande maioria de escolas do campo se inserem em contextos, geralmente, marcados por uma realidade de precárias condições existenciais como: localização longínqua e de difícil acesso, sobrecarga dos professores, angústias relacionadas ao trabalho pedagógico, currículo distanciado da realidade, da cultura, do trabalho e da vida do campo (Hage, 2014).

Outro desafio enfrentado pelas escolas do campo, é o fracasso escolar, evidenciado pelos baixíssimos índices de aproveitamento em decorrência de diversos fatores como as questões sociais, os métodos de ensino, a falta de preparo dos professores, os dilemas relacionados à participação dos pais e da comunidade na escola e a falta de acompanhamento pedagógico das secretarias de educação (Hage, 2014). De acordo com esse autor, as escolas do campo se caracterizam pela heterogeneidade de sujeitos que vivem no/do campo. Mais especificamente na região amazônica, elas são marcadas por uma diversidade e riqueza de espaços e ambientes, de processos produtivos, de culturas, saberes e valores que constituem os povos do campo, nesta pesquisa entendidos como ribeirinhos, caboclos, servidores assalariados das escolas e postos de saúde (em algumas comunidades), beneficiários de Programa Federais como o Bolsa Família, indígenas, quilombolas, granjeiros, assentados, pescadores, condutores de lanchas escolares, entre outros.

Ademais, é muito comum, nas localidades ribeirinhas e de ramais, a oferta precária de serviços essenciais, como água encanada, eletricidade e internet. Em alguns casos, embora

precário, o único serviço de internet de que dispõem é o da escola, assim como a fonte principal de energia advém do gerador fornecido pela SEMED, ligado, especificamente, nos horários de funcionamento das aulas, distribuindo energia para as casas dos comunitários que não dispõem de gerador próprio ou não conseguem custear o combustível para esse fim, haja vista que as dificuldades no transporte, principalmente na ribeirinha, encarecem ainda mais os preços praticados nessas comunidades. Trata-se de um quadro marcado por desigualdades de condições de acesso e permanência na escola, devido à distância entre a escola e as residências dos alunos e, no caso das escolas ribeirinhas, as modalidades de transporte, muitas vezes inadequadas, usadas por eles é um agravante.

Junte-se a isso, as mudanças climáticas, especialmente, o fenômeno da cheia e vazante dos rios Negro e Amazonas, que afeta diretamente as comunidades assentadas às suas margens e de seus lagos, furos e igarapés. Isso se dá porque, em períodos de cheia, em alguns casos, a água entra na escola, interferindo diretamente na dinâmica escolar e, durante a seca, formam-se extensos caminhos ao longo do leito dos rios, pelos quais os alunos precisam caminhar longas distâncias até chegarem à escola e, muitas vezes, passam com os pés afundados em atoleiros que se formam, dificultando ainda mais o acesso às escolas.

Figura 5: Rio Negro durante a vazante



Fonte: Acervo próprio (2022).

Em virtude dessa ação de seca e cheia, as escolas do Rio Negro possuem um calendário escolar diferenciado¹⁷ das escolas das rodovias, dos ramais e do Rio Amazonas, as quais seguem o mesmo calendário escolar da zona urbana. Cumpre destacar que as áreas de estradas e ramais¹⁸, alunos, professores e demais servidores lotados nas escolas, também se deparam com dificuldades de locomoção em tempos de chuva e inverno amazônico, uma vez que as vias de penetração, muitas vezes ficam em condições inapropriadas para o tráfego de veículos, e, ainda que o transporte ofertado pela SEMED-Manaus, em especial às escolas localizadas em ramais, seja tracionado, os atoleiros formados pelas águas das fortes chuvas inviabilizam ou tornam extremamente perigoso o acesso à escola.

Desse modo, o desenvolvimento normal das aulas e o calendário escolar é prejudicado, evidenciando, com isso, uma grande distância entre a igualdade de condições para o acesso e permanência à escola, estabelecida pela Lei n.º 9.394, de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Artigo 3º, inciso I, e a realidade vivenciada pelos povos que estudam em escolas das águas, estradas e florestas de Manaus que enfrentam a cada ano inúmeros desafios, conforme, descrito anteriormente por Hage (2014). Ainda quanto à locomoção e acesso às escolas do campo em Manaus, é importante dizer que entre as escolas ribeirinhas situadas às margens dos rios Negro e Amazonas, as mais próximas à área urbana, apresentam a possibilidade de ir e vir no mesmo dia, pois contam com a lancha custeada pela SEMED – Manaus, para realizar o transporte de alunos, professores e demais servidores que moram na cidade (área urbana) ou próximo à comunidade onde a escola está localizada.

¹⁷Para as escolas localizadas em comunidades do Rio Negro, o Calendário Escolar inicia em janeiro, termina em outubro e, para compensar, incluem sábados letivos distribuídos ao longo do primeiro semestre.

¹⁸No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008- "ramal", estrada, linha férrea ou caminho secundário que entronca noutro principal. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ramal>. Acesso em: 06 abr. 2023.

Figura 6: Rio Negro na cheia

Fonte: Acervo próprio (2022)

No concernente às escolas mais distantes da área urbana, que não apresentam a possibilidade de ir e vir no mesmo dia, os professores e gestores ou residem permanentemente na comunidade onde a escola se localiza, para evitar o desgaste de longas viagens, ou residem provisoriamente na comunidade e retornam à cidade semanalmente, ou nos finais de semana, ou a cada 15 ou 30 dias em barcos de linha¹⁹, evitando não só prejuízos às aulas, mas também gastos excessivos com transporte e viagens, pois utilizam recurso financeiro próprio para esse deslocamento. Destaco que essas viagens não são subsidiadas pela SEMED, mas os professores recebem um auxílio localidade, por trabalharem na zona rural. Já os alunos que residem na comunidade ou no entorno dela, realizam o percurso para a escola na lancha ofertada pela Secretaria ou em transporte próprio como: canoas e rabetas²⁰.

Outro aspecto desafiador observado, preponderantemente, durante a pesquisa, diz respeito à organização administrativo-pedagógica das escolas no contexto ribeirinho, marcada pela inexistência de um quadro funcional completo em que os gestores normalmente acumulam as funções de secretário escolar, pedagogo ou apoio pedagógico e, algumas vezes, em casos de ausência do docente, assume suas funções (Thomé, 2022). Essas escolas, geralmente, apresentavam em seu quadro fixo somente as funções de gestor, professor,

¹⁹Barco de linha ou motor de linha: embarcação, principal meio de transporte fluvial de pessoas utilizado na região norte, quando se trata de longas distâncias. Nele também são transportadas cargas (no porão) para o abastecimento das comunidades localizadas ao longo dos rios por onde trafegam (notas da autora).

²⁰No dicionário Online de Português: rabeta é um pequeno motor de propulsão que, acoplado na traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções. [Por Extensão] pequena embarcação com esse motor; canoa motorizada. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/rabeta/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

merendeiro/assistentes de serviços gerais, condutor (lanchas) e motorista (ônibus ou micro-ônibus). Apenas no ano de 2021, passaram a contar também com monitores, os quais são responsáveis pela organização do embarque e desembarque de alunos no transporte escolar (lancha, ônibus ou micro-ônibus).

Diante dessa paisagem bastante diversa e desafiadora, foi necessário fazer algumas opções metodológicas a respeito do *locus* e dos participantes deste estudo, a saber: a investigação dirigiu-se às turmas multisseriadas da EC da rede municipal de ensino de Manaus, no estado do Amazonas; essas turmas atendem, necessariamente, a crianças do ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), podendo agregar alunos de outras séries/anos; a escola deve ser acessível à pesquisadora.

A partir desses critérios, inicialmente, foram escolhidas somente duas escolas localizadas na área ribeirinha do Rio Negro, visto que essas escolas, comparadas às escolas do Rio Amazonas e das rodovias, estradas e ramais, possuem para mim maior facilidade de acesso, em termos de transporte. Entretanto, entre as possibilidades encontradas a partir do critério facilidade de acesso, ora as escolas não atendiam à exigência da multisseriação, ora não senti disponibilidade por parte dos gestores, que não se mostraram tão acessíveis à pesquisa. Por isso, mudei a rota e escolhi uma escola próxima da zona urbana com dois professores e duas escolas mais distantes, com um (01) professor em cada uma delas, os quais atendiam a todos os anos iniciais (1º ao 5º ano). Assim, alcancei um total de quatro (04) participantes e três escolas, cujos gestores e professores mostraram-se bastante receptivos e acolhedores em relação à minha presença na comunidade escolar.

No que se refere ao acesso à escola, destaco que para chegar à mais próxima, ou usava a lancha escolar, ofertada pela SEMED, em comum acordo com o gestor da escola, ou usava as lanchas particulares da Cooperativa dos Profissionais de Transporte Fluvial da Marina do Davi (ACAMDAF) que fazem o transporte coletivo de passageiros ribeirinhos mediante o pagamento de uma passagem, que varia de dez a vinte reais, dependendo da comunidade para onde se quer ir. Nas duas situações, as lanchas têm como ponto de partida a Marina do Davi – Ponta Negra, Manaus, local de fácil acesso para mim.

Figura 7: Lancha escolar

Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Em relação às duas escolas mais distantes, a chegada ao campo foi mais difícil, pois o acesso a elas só é possível em barcos de linha, que passam uma vez por semana nas comunidades onde estão situadas, ou por meio da lancha de um comunitário que vai até Novo Airão, um município vizinho a Manaus, buscar os gestores. A viagem até esse município é feita pelos gestores por via terrestre, em transporte próprio. Ela dura cerca de duas horas e cinquenta minutos, totalizando 194 quilômetros das rodovias estaduais AM-352 e AM-070. Essas estradas possuem acentuados desníveis, são pouco sinalizadas e não possuem acostamento, tornando o percurso mais demorado e perigoso. Chegando a Novo Airão, o carro é guardado na casa de uma moradora desse município e os gestores seguem de lancha em uma viagem de mais ou menos uma hora e meia, navegando nas águas do Rio Negro entrecortado pelo Arquipélago de Anavilhanas²¹.

Apesar das dificuldades iniciais de acesso, devido à localização longínqua dessas duas escolas, senti-me motivada a dar continuidade à pesquisa naquelas localidades, principalmente, pela disponibilidade, receptividade e pelo acolhimento dos gestores, que logo se prontificaram

²¹Parque Nacional de Anavilhanas é o segundo maior arquipélago fluvial do mundo, o arquipélago de Anavilhanas, com uma composição de raras dimensões que muda completamente conforme o nível das águas. Possui aproximadamente 400 ilhas, 60 lagos e dezenas de paranás (canais de rio) e furos (caminhos estreitos que atravessam os igapós), formando um encantador labirinto que pode ser apreciado sob várias perspectivas: aéreas, embarcadas, diurnas e noturna. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/parnaanavilhanas/quem-somos/historia.html>. Acesso em: 07 abr. 2023.

a ajudar com o acesso, tornando a atividade de campo bem mais tranquila, significativa e enriquecedora, haja vista que a viagem de acesso configurou-se uma verdadeira descoberta, por meio do contato direto com o universo ribeirinho de águas e florestas. E dessa forma, a pesquisa foi realizada nessa riqueza de paisagens, entre rios e furos cruzados em uma lancha com motor de popa de 40Hp, tornando o percurso repleto de encantos e mistérios, cercado de florestas e águas, debaixo da chuva e/ou do sol amazônicos, que se fizeram presentes e se revezaram durante toda a viagem, o que é muito comum nesse cenário ribeirinho amazônico.

Além disso, nessas escolas a aproximação com a equipe escolar foi mais fácil, tranquila e produtiva, uma vez que, o tempo de estada na comunidade escolar foi maior, considerando que não é possível ir e vir no mesmo dia, precisando passar pelo menos uma semana na comunidade onde se situa a Escola do Amanhecer, a fim de que eu pudesse atender a essa escola e à Escola do Lago, em uma mesma viagem, já que são bem próximas uma da outra. Nesse caso, fiquei hospedada na casa de um dos gestores, ambos moram na comunidade que abriga a Escola do Amanhecer e, de lá, partia com ele, em dias alternados, para a Escola do Lago, em sua rabeta. Tal fato, em certa medida, favoreceu o desenvolvimento da pesquisa, pois a equipe escolar das duas escolas manteve uma relação mais próxima e amistosa, não oferecendo resistência quanto à minha presença no ambiente escolar e na própria comunidade. Entendo com Flick (2004), que a adesão dos sujeitos à pesquisa é fator fundamental para o sucesso do estudo.

Isso posto, passo para a caracterização dessas escolas para as quais foram adotados os nomes fictícios de Escola da Vila, Escola do Lago e Escola do Amanhecer, a fim de preservar as identidades dos participantes e agir segundo os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme preconizam Clandinin e Connelly (2011).

Figura 8: Rabeta e outros tipos de embarcações



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

4.3.1 A Escola da Vila

A Escola da Vila situa-se no Tarumã Mirim, Rio Negro, Manaus-Amazonas, o percurso da Marina do Davi até a vila onde está localizada dura cerca de uma hora, na lancha escolar, que é mais lenta. Professores, gestor e demais servidores que moram na cidade saem às seis horas e trinta minutos da Marina do Davi, em lancha escolar mantida pela SEMED, chegando na escola por volta das sete horas e quarenta minutos.

Para chegar a essa escola ou combinava previamente com o gestor para ir com a equipe escolar, ou usava as lanchas particulares da Cooperativa dos Profissionais de Transporte Fluvial da Marina do Davi (ACAMDAF) que fazem o transporte coletivo de passageiros ribeirinhos mediante o pagamento de uma passagem, que varia de oito a treze reais. Nas duas situações, as lanchas têm como ponto de partida a Marina do Davi — Ponta Negra, Manaus, local de fácil.

Figura 9: Fachada da Escola da Vila



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Em relação ao aspecto estrutural da Escola da Vila, registrei que o prédio escolar de alvenaria passou por uma reforma em 2022, apresentando – se em bom estado de conservação. Possui um vão central em torno do qual, há quatro salas de aula, dois banheiros e a cozinha. Esse espaço central coberto, funciona como refeitório e, simultaneamente, como salão onde são realizadas as atividades extraclasse, reuniões etc. Após a reforma, todas as salas de aula possuem ar-condicionado em funcionamento, a comunidade já possui fornecimento de energia elétrica pelo sistema público, apesar de os comunitários reclamarem da frequente queda de fornecimento durante a semana.

Há uma ampla área externa, sem calçamento, em chão de areia e cercada de algumas árvores. Também possui uma sala externa em madeira, que funciona como uma espécie de depósito de materiais de capinação, entre outros. Há uma secretaria conjunta com a diretoria, contígua à cozinha. Nesta, há uma despensa onde ficam armazenados os itens da merenda escolar oferecida regularmente pela SEMED–Manaus. Considero que essa escola possui uma estrutura predial e localização boas, pois embora só seja possível acesso por via fluvial, o deslocamento, em condições normais de tempo, é rápido, tranquilo e seguro, possibilitando a ida e vinda no mesmo dia.

A Escola da Vila atende a crianças e adolescentes matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental–Anos Iniciais e Finais, distribuídos conforme Quadro 4.

Quadro 4: Quantitativo de turmas e alunos da Escola da Vila

Ano/Fase	Turma	N.º de alunos/Turno		Total
		Matutino	Vespertino	
Maternal	Ms ²²	02	00	12
1º Período		05	00	
2º Período		05	00	
1º Ano	Ms	00	02	05
2º Ano		00	03	
3º Ano	Ms	09	00	18
4º Ano		09	00	
5º Ano	Única	00	11	11
6º Ano	Única	00	07	07
7º Ano	Única	00	10	10
8º Ano	Única	15	00	15
9º Ano	Única	10	00	10

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

4.3.2 Escola do Lago

A Escola do Lago situa-se na comunidade Nova Canaã, zona rural de Manaus, às margens do Rio Negro. O acesso se dá apenas pela via fluvial, portanto, nessa localidade, assim

²²Para a Secretaria Municipal de Educação de Manaus **MS**, **Ms** ou **Mss**, representa Multisseriação.

como na Escola do Amanhecer, em comunidade vizinha, minha entrada a campo foi mais difícil. Embora haja mais de uma possibilidade de acesso. É possível viajar em barcos de linha que passam uma vez por semana nessas comunidades ou por meio da lancha da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, quando ocorre o assessoramento, que não tem data certa para acontecer. Por isso, o uso da lancha da SEMED – Manaus, que poderia ser opcional, tornou-se inviável.

Outra opção de acesso usada pelos gestores das duas escolas mais distantes e vizinhas – Escola do Lago e Escola do Amanhecer – é o deslocamento em carro próprio para o município Novo Airão, conforme descrito anteriormente. De lá, a viagem foi feita na lancha do condutor da Escola do Lago, que combinou previamente com os gestores, o dia e horário para nos buscar no porto dessa cidade. Ao chegarmos, eu e os gestores das escolas, em Novo Airão, o carro ficou guardado na casa de uma moradora desse município e todos seguimos de lancha em uma viagem de mais ou menos uma hora e meia, navegando em águas entrecortadas pelo Arquipélago de Anavilhanas, entre rios e furos cruzados, vislumbrando um percurso repleto de encantos e belezas naturais, cercado por florestas e pelas negras águas do nosso exuberante Rio Negro.

Esse itinerário, embora agradável para aqueles que gostam de viagens de lancha e de um pouco de aventura, torna-se bastante cansativo e dispendioso, tendo em vista que os gastos com combustível são custeados pelos próprios gestores. Ademais, totalizando cerca de quatro horas e meia de trajeto, só é viável percorrê-lo no final de semana e a cada quinze ou trinta dias, por isso os gestores mantêm residência temporária na comunidade e continuam com suas casas na zona urbana, onde vivem seus familiares. Já os professores, moram na comunidade, onde estão locadas as escolas ou no entorno destas, embora também mantenham casa na zona urbana da cidade de Manaus, para onde se deslocam uma vez por mês para fazer comprar e resolver outras questões pessoais ou quando convocados pela SEMED-Manaus.

Figura 10: Fachada da Escola do Lago

Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Em relação à estrutura física, a Escola do Lago também possui um prédio de alvenaria com uma área central circundada por quatro salas de aula, na mesma estrutura da Escola da Vila. Esse modelo arquitetônico parece ser um padrão em escolas ribeirinhas do Rio Negro. O espaço central, também serve de refeitório e salão de reuniões e eventos da escola. O prédio possui uma cozinha com despensa. Vale dizer que a secretaria e a diretoria funcionam na mesma saleta na entrada da escola. A energia é fornecida por um gerador mantido com o combustível ofertado pela SEMED-Manaus, assim com o que abastece a lancha escolar. A escola conta ainda com serviços de internet, embora seja precário. Além disso, a merenda escolar é oferecida regularmente, contribuindo, de certo modo, com a garantia da continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

De modo geral, a estrutura física da escola é boa. As salas de aulas são amplas, entretanto, não possuem boa ventilação e, durante o verão amazônico, alunos e professores sofrem com as altas temperaturas e com o calor excessivo, uma vez que o gerador não suporta ar condicionado, fato que, em meu entendimento, influencia negativamente o processo de ensino e aprendizagem, nessas localidades, tendo em vista que o clima quente e úmido da cidade de Manaus é caracterizado pelos elevados índices de umidade relativa do ar e temperaturas altas durante todo o ano, inclusive no inverno.

Cumprе lembrar que a escola passou boa parte do ano de 2022 em regime de *home office* por conta de problemas com o gerador de energia. Desse modo, os professores preparavam

atividades, repassavam ao gestor que entregava nas casas dos alunos com data prevista para devolução das mesmas. Essa medida foi tomada como forma de não prejudicar o andamento do Calendário Escolar normal, já mencionado anteriormente.

A Escola do Lago atende a crianças e adolescentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, durante o dia e, à noite, serve de base para o funcionamento do Ensino Médio Tecnológico ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – Seduc/AM, responsável pela oferta dos equipamentos e contratação do professor, que acompanha a turma durante a exibição das aulas pela televisão. As turmas de Ensino Fundamental e Educação Infantil de responsabilidade da SEMED–Manaus estão distribuídas conforme Quadro 5.

Quadro 5: Quantitativo de turmas e alunos da Escola do Lago

Ano/Fase	Turma	N.º de alunos/Turno		Total
		Matutino	Vespertino	
Maternal	Ms	00	00	12
1º Período		06	00	
2º Período		06	00	
1º Ano	Ms	09	00	18
2º Ano		09	00	
3º Ano	Ms	00	07	11
4º Ano		00	04	
5º Ano	Única	00	07	07
6º Ano	Única	00	07	07
7º Ano	Única	00	10	10

Ano/Fase	Turma	N.º de alunos/Turno		Total
		Matutino	Vespertino	
8º Ano	Única	10	00	10
9º Ano	Única	06	00	06

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Outro aspecto importante a reiterar é que, na Escola do Lago e na Escola do Amanhecer, o contato e a aproximação com a equipe escolar foram mais fáceis e tranquilos, fui recebida com simplicidade, gentileza e respeito. Tal fato, em certa medida, favoreceu o desenvolvimento da pesquisa, pois a equipe escolar manteve uma relação amistosa, não oferecendo resistência quanto ao desenvolvimento das atividades na comunidade escolar.

4.3.3 Escola do Amanhecer

A Escola do Amanhecer situa-se na Comunidade Lindo Amanhecer, Lago do Mulato, margem esquerda do Rio Negro. O acesso se dá apenas pela via fluvial, da mesma forma que na Escola do Lago. Na verdade, os gestores dessas escolas procuram sempre se deslocar juntos e, assim, dividem as despesas com transporte e, quando isso não é possível, utilizam o barco de linha que vai até essa comunidade uma vez por semana. Nesse caso, a viagem dura cerca de oito horas, com saída do Porto de Manaus, situado na zona urbana.

Essa escola possui uma estrutura bastante diferente das outras duas. Ela é toda construída em madeira com assoalho de cimento, possui duas salas de aula, uma sala que serve de secretaria e diretoria, uma cozinha, um depósito, uma despensa e dois banheiros compartilhados entre alunos e funcionários. As salas de aula são amplas e bem arejadas, possuem ventiladores e mobiliários em boas condições de uso, apesar disso, durante o verão amazônico, alunos e professores sofrem com as altas temperaturas e com o calor, uma vez que o gerador da escola não suporta ar-condicionado, fato que em meu entendimento, influencia negativamente no processo de ensino e aprendizagem, nessa localidade, assim como ocorria na outra escola visitada.

Diante do que vi, é possível afirmar que a Escola Amanhecer está em perfeito estado de conservação e possui uma ampla área descampada externa, onde são realizadas as atividades de

recreação e desportivas. Há um salão interno que serve de refeitório, onde também são realizadas as reuniões e demais encontros com a comunidade escolar.

Figura 11: Escola do Amanhecer



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

A Escola do Amanhecer atende a alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental–Anos Iniciais, possui apenas uma professora regente e um professor de Educação Física para todas as turmas, que estão organizadas conforme descrito na Quadro 6. Os alunos de Ensino Fundamental–Anos Finais da Comunidade são atendidos na escola mais próxima, Escola do Lago.

Quadro 6: Quantitativo de turmas e alunos da Escola do Amanhecer

Ano/Fase	Turma	N.º de alunos/Turno		Total
		Matutino	Vespertino	
Maternal	Ms	03	00	14
1º Período		05	00	
2º Período		06	00	
1º Ano		07	00	

Ano/Fase	Turma	N.º de alunos/Turno		Total
		Matutino	Vespertino	
2º Ano	Ms	03	00	10
3º Ano	Ms	00	06	08
4º Ano		00	02	
5º Ano	Única	00	08	08

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Antes de finalizar a caracterização das escolas participantes, importa elucidar, que durante a realização da pesquisa nessas duas escolas mais distantes, eu precisei permanecer na comunidade Novo Amanhecer, durante duas semanas, hospedada na casa de um dos gestores mencionados, uma vez que essa viagem só é realizada por eles a cada quinze ou trinta dias, quando retornam para a zona urbana, percorrendo o mesmo itinerário de lancha e de carro descrito na subseção que apresenta o contexto da pesquisa.

Também é válido salientar mais uma vez que, apesar das dificuldades iniciais devido à localização longínqua dessas duas escolas, senti-me motivada a dar continuidade à pesquisa naquelas localidades, principalmente, pela disponibilidade, receptividade e pelo acolhimento dos gestores, que logo se prontificaram a ajudar com o acesso, tornando a atividade de campo bastante produtiva. Assim, encerro a caracterização do contexto e procedo à subseção que discorre sobre os participantes da pesquisa.

4.4 COMPANHEIROS DE VIAGEM: PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são representados por um grupo de quatro professores, selecionados conforme o critério de contexto de trabalho e disponibilidade de participação dos mesmos. Foram selecionados, somente, docentes lotados em turmas multisseriadas, que atendiam, necessariamente, alunos 1º e 2º ano de escolas situadas no Rio Negro.

Para realizar as entrevistas narrativas com esses docentes, foi imprescindível conhecer mais de perto esses contextos escolares, acompanhando o cotidiano e a dinâmica de cada escola, desde a hora de entrada, à transição de um turno a outro (os professores ficam integralmente na

escola), à saída da escola, como meio de compreender as especificidades da EC e das turmas multisseriadas localizadas no Rio Negro e, assim, conseguir uma efetiva imersão na realidade que planejei investigar.

Embora todos os participantes desta pesquisa tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Autorização de Uso de Imagem e Fala, concordamos em atribuir nomes fictícios aos docentes, tal como fiz com as escolas, a fim de preservar o sigilo e a identidade de todos, em consonância como os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, preconizados por Clandinin e Connelly (2011). Assim, os professores ²³da Escola da Vila, escolheram os codinomes de Capim Santo e Margarida. Da Escola do Lago optou por ser chamado de Orquídea e, finalmente, da Escola do Amanhecer escolheu o codinome Girassol, todas flores e plantas encontradas na região. O perfil pessoal e profissional desses docentes foi construído mediante questionário prévio, preenchido durante a primeira visita às escolas, quando foram acertados os termos de participação de cada um.

De modo geral, por meio desse instrumento foi possível identificar características pessoais quanto à idade, à experiência profissional, ao regime funcional em que atuam e à formação acadêmica. No tocante aos aspectos pessoais, evidenciei um professor do sexo masculino e três professores do sexo feminino, os quais estão em uma faixa etária que varia de 30 a 65 anos. Essa predominância da figura feminina no espaço educativo rural e urbano, atuando no Ensino Fundamental–Anos Iniciais, ainda é muito comum e, também, foi evidenciado por Thomé (2022).

Quanto ao regime funcional e experiência profissional, identifiquei que dois professores são estatutários: Orquídea, já em processo de aposentadoria, com trinta e nove anos de docência, sendo quatorze com turmas multisseriadas da EC e Girassol com dezesseis anos de exercício da docência, sendo um em escola particular. Já Margarida, com dezenove anos de experiência docente, todos na EC, faz parte de um grupo razoável de professores da rede municipal de educação de Manaus em Regime de Direito Administrativo (RDA), regime temporário. Contudo, embora essa professora não tenha passado por concurso público, por ineficiência da administração pública, que a manteve no regime por mais de dez anos, está sempre em iminência de ser desligada da rede de ensino por exigência de concurso público, por parte do Ministério Público do Estado.

Capim Santo, com sete anos de docência, todos em escolas públicas, também é professora em regime temporário. Ingressou no serviço público por meio de Processo Seletivo

²³Além dos codinomes, para não arriscar revelar a identidade dos professores, optei por empregar o substantivo masculino para todos os participantes.

Simplificado (PSS), válido por dois anos, renováveis por mais dois e, depois disso, o servidor é desligado da rede de ensino, portanto, ela continua cumprindo esse contrato de dois anos. Conforme apontado por Hage (2011, 2014) e Diniz (2014), uma das características que marcam o descaso do poder público em relação às turmas multisseriadas da EC é a instabilidade no emprego dos professores, principalmente em escolas mais longínquas. Em decorrência disso, ocorre comumente uma alta rotatividade de professores nesse cenário, gerando interrupção e descontinuidade das atividades de ensino e aprendizagem.

A realidade descrita acima é confirmada em minha segunda visita à Escola da Vila, em agosto de 2022, quando encontro Capim Santo, recém-chegada à escola para substituir outra professora cujo contrato havia encerrado por decurso do tempo, conforme evidenciado nas palavras do gestor da escola: *professora Capim Santo tem dificuldades com os formulários de planejamento do drive, está em processo de organização, ainda, pois chegou à escola em julho, para substituir a professora Adriana que encerrou o contrato*²⁴ (Notas no diário de campo, 2022).

No concernente à experiência profissional desses professores, concordo com Tardif; Lessard (2012) ao considerar que todos estão na fase de estabilização ou consolidação da profissão, portanto, são professores experientes. Logo, já aprimoraram alguns manejos da profissão e aprenderam a lidar com certas situações, desafios e dificuldades do cotidiano escolar. Quanto à formação acadêmica, afirmo que a realidade é bastante animadora, uma vez que dois professores possuem graduação em Pedagogia e dois em Normal Superior. Todos são especialistas em áreas da educação, revelando um avanço no tocante à realidade de predominância de professores leigos em escolas destinadas aos povos do campo, principalmente nos anos iniciais de escolarização, observada durante muito tempo na história da EC, no cenário nacional e descrito na literatura apresentada em seções anteriores.

Entendo que, após apresentar o cenário da pesquisa e meus companheiros de viagem, cabe expor o que me foi desvelado com os mergulhos nas memórias, como foi o itinerário percorrido e quais as paisagens descobertas pela análise das narrativas, iniciada com a leitura detalhada do *corpus* da pesquisa.

²⁴Optei por registrar as falas dos participantes praticamente na íntegra, com pequenos ajustes que não comprometem o sentido. Além disso, todas as transcrições são registradas em itálico para diferir das citações teóricas diretas.

4.5 COMO NAVEGAMOS: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

Sobre a sistematização dos textos de campo, Clandinin e Connelly (2011) postulam que eles podem ser construídos pelas percepções do pesquisador e notas de campo registradas em diários de campo e/ou de bordo, por aquilo que for sendo construído a partir dos colaboradores, por meio dos instrumentos de pesquisa, como o caso de cartas produzidas em contexto investigativo, dentre outros instrumentos possíveis.

Com base nesse entendimento, nossos textos de campo foram produzidos por um questionário, entrevistas narrativas e alguns registros do diário de campo, conforme já mencionado na subseção 4.2 *Definindo rotas de navegação*, e, foram complementados com a narrativa em carta apresentada na seção introdutória desta dissertação. Tal escrita em carta foi produzida por mim quando cursava uma das disciplinas, no início do mestrado. Para mim, essa atividade revelou-se bastante promissora, tanto na pesquisa quanto tessitura deste texto, em que busco compreender esse movimento de mobilização e construção de conhecimentos pela via das histórias de vida-formação.

Além disso, posso afirmar que os caminhos metodológicos da pesquisa estão profundamente marcados pela influência das leituras, dos diálogos com orientadora, das conversas e discussões com colegas de profissão, de vivências e percepções acerca das possibilidades de enveredar pelos processos formativos de professores no ensino básico por um viés diferente do que já havia experimentado até a escrita dessa carta (auto)biográfica que, mais tarde, serviu à seção introdutória desta pesquisa.

Nessa perspectiva, percebi que no exercício reflexivo exigido pelas entrevistas narrativas, os participantes se sentiram à vontade para narrar seus percursos, de vida, de formação e de docência, entretecidos em um processo narrativo – biográfico ou (auto)biográfico – reconstruindo de forma autorreflexiva as experiências de vida–formação, considerando, a relação com os colegas professores; lacunas na própria formação; medos, anseios e decepções; o que ensina e por que ensina, práticas exitosas ou não; contradições, conflitos e tensões no exercício da profissão, passando a experiências (auto)formativas (Souza, 2011). Com efeito, cada participante trouxe à superfície aquilo que o tocou, não como transcrição do vivido, mas como experiência formativa e (auto)formativa em sua carreira docente e na vida. Essas experiências espelham suas identidades pessoais e coletivas construídas ao longo do exercício da profissão (Nóvoa, 2007, 2010).

Semelhantemente, Nacarato e Passeggi (2014, p. 291) argumentam que “conhecer como foi o contexto de formação dos professores é penetrar na constituição de suas identidades e

subjetividades”. Esse movimento possibilita analisar as singularidades, as formas como se constituíram, relacionam-se e se inter-relacionam no espaço escolar. Essas autoras afirmam, ainda, que a reconstrução das lembranças e reorganização de experiências significativas para os professores participantes, como estudantes e/ou profissionais, podem constituir um processo (auto)formativo passivo de múltiplas interpretações e de novas compreensões acerca dos fenômenos narrados. As entrevistas narrativas revelaram aspectos que tratavam de seus percursos de vida-formação, de experiências vivenciadas em diferentes contextos, a saber: familiar, escolar e profissional. Essas vivências deram a conhecer aspectos importantes da trajetória profissional, em diferentes fases, antes mesmo da escolha da profissão docente.

Foi sob esse prisma que sistematizei e analisei as entrevistas narrativas gravadas e os demais materiais produzidos no percurso investigativo, à luz dos pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiuzzi (2011). De acordo com esses autores, a transcrição é o primeiro passo para a análise das gravações, as finalidades do estudo definem o nível de detalhamento, isso permite ter uma boa apreensão do material gravado.

Por sua vez, Jovchelovitch e Bauer (2002) esclarecem que o próprio pesquisador pode fazer algumas transcrições, ele mesmo, ou pode recorrer à transcrição comercial, embora esta não ofereça a mesma qualidade. Ainda que esses autores recomendem a transcrição dos recursos paralinguísticos do participante, pois são fonte da versão das histórias, quanto ao conteúdo e quanto à forma retórica, isso não foi realizado no momento das transcrições. Para esse tipo de anotação foi usado o diário de campo, conforme já mencionado. Terminadas as transcrições iniciei as etapas de leitura do material produzido.

Segundo, Moraes e Galiuzzi (2011), a ATD é um processo analítico que busca uma imersão no corpus textual, em um movimento de ir e vir, examinando os textos de campo, impregnando-se de seus sentidos em busca da produção de novas compreensões sobre os fenômenos investigados. Os autores propõem três principais procedimentos inter-relacionados: a unitarização do corpus; a categorização e a produção de metatextos.

O processo de unitarização, configura-se como a desmontagem e desconstrução do texto em unidades de significado ou blocos menores com características e sentidos comuns. Esse movimento interpretativo inicial exige do pesquisador uma leitura atenta e minuciosa, a fim de atribuir sentidos e significados interpretativos ao lido. Tais unidades de significado, também chamadas de unidades de sentido ou categorias, podem provocar no pesquisador outras leituras, organizando conjuntos de unidades que partem da interlocução empírica, teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.

Ao analisar um texto, muitas unidades de significado podem ser produzidas e organizadas de acordo com critérios semelhantes, dando origem à segunda etapa, chamada de categorização. Nessa diligência, é importante atentar para a necessidade de o pesquisador ‘colocar entre parênteses’, atitude fenomenológica²⁵ que Moraes e Galiuzzi (2011, p. 15) sugerem como ação de estar atento à perspectiva do outro, no caso, às vozes dos participantes que deram origem àquele corpus.

Partindo disso, procedi às três etapas descritas, com atenção diligente em cada uma delas, buscando um olhar atento e sensível, que me possibilitou a compreensão reconstrutiva das narrativas e a análise interpretativa mais adequada dos dados, de modo que emergiram algumas unidades de sentido reescritas por mim, até que cheguei à organização de unidades de significado ou categorias intermediárias, posteriormente, agregadas em categorias iniciais e, por fim, na criação de categorias finais (Moraes; Galiuzzi, 2011), às quais também dei nomes alusivos ao cenário em que a pesquisa foi realizada, conforme representado, resumidamente, no Quadro 7, apresentado a seguir:

Quadro 7: Síntese dos processos de unitarização e categorização

UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SIGNIFICADO REESCRITAS
<i>Olha, tinha a professora Paula Aliomar, que morreu, foi muito minha amiga. A Paula não era pra ter morrido, ela era sempre, muito incentivadora de tudo. A gente fazia formação juntas, quando ela estava doente ela me chamava e dizia pra mim: “cabeção”, quando eu ficar boa, nós vamos fazer nosso mestrado lá no Paraguai (Capim Santo, 2022).</i>	Rememora pessoas importantes que marcaram e influenciaram sua vida escolar, pessoal e profissional.
<i>O professor aprende com o formador e o formado aprende com o professor (Margarida, 2023).</i>	Reconhece que o professor aprende com o outro (heteroformação).
CATEGORIA INICIAL	
Falas sobre a importância da formação em colaboração com os pares durante o exercício da docência (heteroformação).	
CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	
Indícios de (hetero)formação em contexto profissional	
CATEGORIA FINAL	

²⁵Para Moraes e Galiuzzi (2011, p. 30), assumir uma atitude fenomenológica significa “deixar que os fenômenos se manifestem, sem lhes impor direcionamentos. É ficar atento às perspectivas dos participantes.” Isso é recomendado em pesquisas do tipo etnográfico e fenomenológico.

Rios que revelam possibilidades formativas e (auto)formativas a partir da narrativa de experiências vivenciadas em cenários familiar, escolar e profissional.	
UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SIGNIFICADO REESCRITAS
<i>[...] tem que fazer a linguagem deles para eles entenderem, depois tu faz o teu conceito que vai ensinar, aquilo pra poder entender que "porruda" é grande, é enorme. Essas palavras vão fazer sentido, porque ele já sabe, porque eles já sabem que o porruda que eles conhecem é a linguagem que você vai ensinar outra palavra. (Girassol, 2023).</i>	Reflete sobre a necessidade de uma abordagem mais contextualizada do ensino, no sentido de tornar o ensino significativo para o aluno, valorizando sua realidade e o conhecimento que já possui.
<i>Nossa preocupação é fazer as formações, aí ensinam as práticas, mas não dizem assim, você faz assim, eu, eu, acho que tinha que ensinar uma técnica de fazer porque esse negócio de separar eu fiz e deu certo, assim, eu voltar aqui botar menino pra cá, o que não é legal, que eu acho que não tá dando certo, que não é legal é essa questão burocrática que não está deixando a gente fazer o trabalho (Orquídea, 2022. Grifos meus).</i>	Aponta o excesso de documentação de registro exigida pela secretaria, como um dos pontos que dificulta o trabalho em turmas multisseriadas, bem como dúvidas sobre o que fazer quanto à multisseriação.
CATEGORIA INICIAL	
Falas que demonstram anseios por formações que contemplem suas dúvidas e a realidade do campo, das águas e florestas.	
CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	
Indícios de consciência da necessidade de reconhecimento e valorização dos saberes já adquiridos das crianças e das singularidades do campo, das águas e florestas contextualizando o ensino.	
CATEGORIA FINAL	
Rios que descortinam anseios por propostas formativas que contemplem as especificidades da multisseriação na EC	
UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SIGNIFICADO REESCRITAS
<i>Começo pela palavra, eu vou diminuindo, vou tirando ali, vou dissecar, vou tirando uma letrinha e vou fazendo com que ela tenha sentido porque ele vai saber o que é, que ali tem abacate na região (Girassol, 2022).</i>	Descreve o trabalho com alfabetização com ênfase nos aspectos linguísticos da língua, em uma perspectiva isolada do letramento.

<i>Assim, eu, particularmente, acho que a mudança é acabar com o ensino seriado, porque eu sei que mesmo no ensino regular tem crianças com níveis diferentes, né (Margarida, 2022).</i>	Aponta o fim da seriação como solução para as dificuldades da EC-multisseriação, embora, na mesma fala, admita que mesmo no sistema seriado, há heterogeneidade de níveis de aprendizagem.
CATEGORIA INICIAL	
Falas que revelam insegurança e falta de clareza dos docentes sobre o que deve ser ensinado nos anos iniciais de escolarização.	
CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	
Indícios de falta de clareza sobre o que precisa ensinar na alfabetização e sobre como se organiza o sistema alfabético de escrita, levando em conta seus princípios, inclusive, na perspectiva do letramento.	
CATEGORIA FINAL	
Rios que desvelam necessidades formativas acerca da alfabetização e letramento em contexto multisseriado da EC.	

Fonte: Elaboração própria, 2023

Desse processo, cheguei à terceira etapa — a captação do novo emergente — que consiste na reorganização textual criativa do pesquisador, ou produção do metatexto. É um momento de síntese, em que o processo autoral do pesquisador se revela em interlocução com os referenciais teóricos e empíricos da pesquisa. Essa última etapa da Análise Textual Discursiva se configura como elemento central dessa metodologia – o metatexto compreende a produção da escrita do pesquisador –, de forma que as outras etapas do processo são caminhos para se chegar a ele, chamado de “texto de pesquisa” na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011).

A partir do processo de sistematização descrito, elaborei e reelaborei as unidades de significado, enriquecidas e aprimoradas pelo olhar de orientação atento e rigoroso dedicado a todo o material produzido. Com o desenho dessas unidades de significado, extraí o recorte dos dados considerados relevantes para este estudo e os organizei em três categorias finais, por meio das quais desenvolvo o metatexto com base em referenciais pertinentes explicitados na próxima seção.

Figura 12: Ribeirinho em viagem no Rio Negro



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

5 NAVEGANDO ENTRE RIOS E MEMÓRIAS

Caboclo companheiro meu de várzea, contigo cada dia um pouco aprendo as ciências desta selva que nos une. Contigo, que me ensinas o caminho dos ventos, me levas a ler, nas lonjuras do céu, os recados escritos pelas nuvens, me avisas do perigo dos remansos e quando devo desviar de viés a proa da canoa para varar as ondas de perfil (Thiago de Melo, 1981).

Nesta seção, como os viajantes da imagem, juntei a bagagem e me pus a navegar no espaço e no tempo da memória de meus companheiros de viagem e nas minhas próprias recordações. Com os participantes da pesquisa, busquei “os caminhos do vento”, procurei “os recados escritos pelas nuvens” de prenúncio da chuva. Ouvi os sons de chegada e saída dos rios e os avisos “do perigo dos remansos”. Dessa imersão interpretativa, em meio a uma paisagem exuberante, singular e simbólica, procurei estabelecer um diálogo com meus interlocutores, os participantes da pesquisa. Em um cenário de puro encantamento, busquei ouvi-los e aprender com eles e, dessa maneira, emergiram três grandes unidades de significado ou categorias finais geradas a partir da ATD, são elas: 1) *Rios que revelam possibilidades formativas e (auto)formativas a partir da narrativa de experiências vivenciadas em cenários familiar, escolar e profissional.* 2) *Rios que descortinam anseios por propostas formativas que contemplem as especificidades da multisseriação na EC.* 3) *Rios que desvelam necessidades formativas acerca da alfabetização e letramento em contexto multisseriado da EC.* Considerando tais categorias finais, empreendi um rigoroso esforço para expressar as impressões, entendimentos e ampliar a compreensão sobre os fenômenos investigados, por intermédio de interlocuções empíricas e teóricas descritas nas próximas subseções.

5.1 RIOS QUE REVELAM POSSIBILIDADES FORMATIVAS E (AUTO)FORMATIVAS A PARTIR DA NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM CENÁRIOS FAMILIAR, ESCOLAR E PROFISSIONAL

Nesta primeira categoria, destaquei os cenários emergidos das histórias de vida-formação narradas pelos participantes da pesquisa, identificados como paisagens onde recorrentemente se apresentam experiências potencialmente formativas e (auto)formativas na vida de cada um dos professores entrevistados. Nessa perspectiva, tratarei do potencial

formador da escrita de experiências formativas, (auto)formativas vivenciadas em três cenários recorrentes: o familiar, o escolar e o profissional.

Nas histórias dos interlocutores entrevistados – Capim Santo, Orquídea, Margarida e Girassol – foi possível evidenciar o entrecruzamento de experiências significativas vivenciadas por eles nesses diferentes cenários. Suas falas, construídas do entrelaçamento de memórias e ricas de experiências vivenciadas durante sua trajetória de vida e profissão, os professores recordaram de pais, amigos e outros personagens circunscritos no contexto familiar, escolar e profissional, confirmando o potencial formativo que essas relações exercem no transcurso de vida expresso em narrativas (auto)biográficas (Josso, 2010). Verifiquei, assim, que os professores participantes da pesquisa revelaram os sentidos que atribuem, no presente, às experiências vividas ressignificadas em suas narrativas. Em seus relatos, eles evocaram familiares, amigos e colegas de profissão que influenciaram diferentes momentos de suas vidas, revelando marcas de identidades pessoais e coletivas bastante expressivas, resultantes de experiências significativas vivenciadas nestes cenários: o familiar, o escolar e o profissional.

As histórias narradas pelos professores entrevistados descortinaram não somente memórias singulares que entrecruzam experiências formativas e (auto)formativas ao longo da vida e da docência, mas também desvelaram experiências construídas na coletividade, em contextos de contradições, angústias, tensões em que fui chamada a mergulhar. Nesse sentido, a imersão nos escritos revelou momentos decisivos concernentes à escolha da profissão, fortemente, influenciados por relações e inter-relações estabelecidas no contexto familiar, conforme explicitado no relato de Margarida:

Aí eu tinha uma pessoa que trabalhava na minha casa, ela era até uma colombiana. Aí ela dizia assim: [- não desiste de estudar e termine! Não se preocupe com o seu filho, que eu cuido dele, pode estudar]. Aí, eu fui com incentivo dela, né? Eu continuei. E cheguei, me formei, aí, depois foi na hora que eu me formei, em oitenta e seis. Em Pedagogia (Margarida, 2022).

Dominicé (2010) diz que, em narrativas autobiográficas, é comum emergirem lembranças em que sempre o pai, a mãe, um irmão ou uma irmã e, até mesmo um avô/avó, é evocado, não como personagens de uma história descrita objetivamente, mas como personagens que podem ter colaborado para aquilo que cada um se tornou, influenciando sobremaneira as decisões e as escolhas daquele que narra, e contribuindo para sua compreensão acerca do que sabe sobre si e sobre as paisagens que fizeram parte de sua vida.

As memórias de Orquídea também revelaram esses momentos decisivos fortemente influenciados pelas relações estabelecidas no contexto familiar: *Eu tinha duas irmãs que me inspiraram muito, elas estudavam na escola de freiras. Meus pais eram semianalfabetos, mas incentivaram meus estudos e colocaram isso muito à frente de nossa casa* (Orquídea, 2022). Ou, ainda, quando essa mesma professora falou do gosto pelos estudos, influenciado por suas irmãs mais velhas:

Eu gostava de estudo porque eu tinha a experiência das minhas irmãs que estudavam, traziam para casa as novidades da escola e eu ficava muito feliz! Assim, quando eu via que elas cantavam dizia que representavam na escola, participavam de algum evento, participavam de jogos, em Parintins acontece muito isso. Eh... disputa entre escolas eles faziam, eh.... Sete de setembro, na Semana da Pátria, era um dia muito festivo lá, então, aquilo ficou na minha lembrança eh, eu já em Manaus, depois de 13 anos, participei de marchas escolares, desfile de 7 de setembro (Orquídea, 2022).

Ainda em relação ao defendido por Dominicé (2010) quanto à recorrência em narrativas autobiográficas de experiências formativas vivenciadas em contexto familiar, apresento um trecho de minha escrita (auto)biográfica constante na seção *Carta ao(à) leitor(a)* desta pesquisa, dialogando com as histórias contadas pelos professores entrevistados:

Minha mãe, meu porto seguro, era professora, não teve formação superior, teve uma vida de muito trabalho para criar sozinha os cinco filhos, mas sempre se preocupou em nos pôr para estudar [...] minha mãe, lembro como se fosse hoje, disse-me que escolhesse o magistério, pois teria emprego certo e, como não nasci em berço esplêndido, seria bom ajudar com as despesas da casa (A autora, 2021, grifo nosso).

Esse fragmento (auto)biográfico, produzido por mim durante o mestrado e revisitado quando me dedicava à produção dos ‘textos da pesquisa’ Clandinin e Connelly (2011), vem ao encontro das falas dos participantes, que reforçaram a presença de personagens marcantes nesse contexto. Além disso, ajudou-me a compreender a inter-relação entre mim e o outro para compor a minha própria história de formação que se mostrou comum à história dos participantes da pesquisa. As palavras retomadas no fragmento citado representaram, no presente, um divisor de águas quando visitei retroativamente minha escolha profissional.

Com esse movimento, passei a entender com Passeggi (2013) que, na pesquisa qualitativa de natureza narrativa, os processos reflexivos e de ressignificação das experiências são importantes, tanto para a pessoa que narra, quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa. Segundo essa autora, o

participante é parte integrante de nossa história individual/social. Deixar de ouvi-lo significa ignorar aspectos importantes do contar que só podem ser preenchidos historicamente pelo confronto do eu com o outro. Nossa identidade pessoal e/ou profissional forja-se na coletividade. Ela “[...] é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa (Josso, 2007, p. 417).

Nessa mesma direção, Gonçalves (2011) diz que a modalidade de pesquisa qualitativa de abordagem narrativa possibilita a reconstrução de histórias vividas pelos personagens, porque a “relação sujeito-objeto não é neutra.” O pesquisador/leitor quando procede à leitura de uma história “[...] se entrosa de tal maneira com ela que produz significados seus, reconhecendo-se de algum modo naquelas circunstâncias, naqueles contextos, evocando as suas próprias lembranças sobre situações similares vividas, re-significando-as” (2011, p. 61). Tal inter-relação é apreendida do próximo recorte:

[...] refletimos, em um exercício individual e coletivo, sobre o nosso fazer, durante os anos dedicados a ensinar crianças, adolescentes e/ou adultos que passaram pelas salas de aulas onde exercemos a profissão de professor. Eu e meus colegas de mestrado, fomos instigados a olhar para nós mesmos e para nossas práticas em sala de aula, nossa vida acadêmica e, assim, conseguimos mirar nas lentes do passado e reconstruir a imagem que tínhamos de nós mesmos e perceber o quanto ainda precisávamos caminhar, mas a cada passo, uma nova descoberta, uma nova contradição e um novo encantamento, também! A escrita de minhas reflexões sobre como me constituí professora e como isso reflete em meu fazer diário transportou-me às lembranças de meus primeiros passos, quando da opção pelo Magistério (A autora, 2021).

Nesse sentido, reconheci-me nas histórias de Margarida, Girassol, Orquídea e Capim Santo, das quais trouxe um recorte específico ao cenário familiar para demonstrar como ele marcou não só minha história de vida-formação, mas também as histórias desses professores, com ênfase à forte influência materna. Isso é inferido do excerto seguinte: *Minha mãe não era professora. Ela era do lar, mas ela nos ensinava a escrever e ler. Então, quando nós fomos pra escola, já sabíamos ler. Depois, nós viemos para a cidade, aí eu continuei estudando numa escola de freiras (Margarida, 2022).* De seu lado, Capim Santo (2022) também recordou orgulhosa da figura materna como personagem fundamental em sua vida: *Quem nos alfabetizou, mesmo, foi nossa mãe, com apenas a quarta série, mas era muito preocupada com nossa educação. Ela mesmo não sabendo muito, massinha a preocupação de nos ensinar (Capim Santo, 2022).* As referências registradas no espaço da narrativa de meus companheiros

de viagem, fizeram do estudo um objetivo de vida e revelaram significativas influências externas, - de familiares e amigos - na escolha da profissão docente.

Importa mencionar como o movimento de ir e vir produzido pela pesquisa me fez olhar para a carta (auto)biográfica como possibilidade de um exercício autorreflexivo e dialógico comigo mesma e com os participantes da pesquisa, que também falaram sobre si. Percebi que Girassol, assim como eu e os outros professores entrevistados, também escolheu falar da presença significativa de sua mãe:

Olha, minha mãe ensinava a gente, assim, quando eu chegava em casa, ela pegava o papelzinho, e furava ele, assim, e colocava a sílaba que ia ensinar no papelzinho, aí, já colocando, assim ela ensinava. Minha mãe, minha mãe ensinou 6 filhos desse jeito porque ela não era professora, mas ela sempre soube ensinar (Girassol, 2022).

Com relação a esse movimento de escrita narrativa, Souza (2014, p. 40) argumenta que a (auto)biografia possibilita aos “[...] sujeitos em processo de formação ao narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas”, tornando-se um ato reflexivo com vistas ao projeto de si. Com isso, fui influenciada e afetada pelas histórias que ouvi e me percebi professora-pesquisadora em formação, inspirada pelos estudos do mestrado e pela reflexão das ações (Nóvoa, 2007), percebidas frente à escrita (auto)biográfica produzida no início do mestrado e revisitada no decorrer dos estudos.

Esse exercício reflexivo me levou a ressignificar antigas aprendizagens, revi experiências e me transformei ao me ver como autora de meu próprio processo formativo, (auto)formando-me, constituindo minha identidade no cotidiano da pesquisa (Pineau, 2010). Fui inspirada por abordagens e experiências de pesquisa que não conhecia e que me encantaram profundamente. Percebi que, nas conversas de orientação, era conduzida, sábia e intencionalmente, a fazer minhas próprias escolhas quanto aos rumos teórico-metodológicos desta pesquisa, transformando-a e transformando a mim mesma à medida que revia minha escrita (auto)biográfica e produzia os textos de pesquisa e, com isso, fui impelida a fazer minhas escolhas e, principalmente, a assumir-me como autora.

A respeito da escrita (auto)biográfica, Josso (2010) diz que a construção de uma narrativa é em si um processo (auto)formativo, uma vez que permite ao sujeito recordar e, assim, interpretar e ressignificar o seu próprio percurso formativo, com vistas ao futuro. Ademais, a seleção do que narrar passa por recordações significativas, consideradas em uma

leitura mais atenta, como verdadeiros ‘momentos charneiras’, propostos por Josso (2004), que são verdadeiros ‘divisores de águas’ recontados pelos participantes.

A título de exemplo, apresento o fato de Girassol relatar que entrada na EC foi motivada pelo convite de um velho amigo. Essa ocorrência mudou totalmente seu modo de vida, transferindo-a da cidade para o campo. Outro exemplo é quando Margarida decidiu continuar os estudos e se formar em Pedagogia, com o apoio de alguém inserido no contexto familiar, abrindo possibilidades para entrar no cenário da EC de Manaus. Ou até mesmo quando eu mesma relatei em minha escrita (auto)biográfica a entrada no curso de magistério, opção que mudou os rumos de minha vida, ainda no ensino médio.

Tais momentos, quando recontados no tempo/espaço da narrativa de histórias de vida-formação de cada um dos professores entrevistados, são considerados como um “virar a página” da história de suas vidas-formação, pois evidenciaram escolhas pessoais que marcaram significativas mudanças na vida de todos eles. Da mesma forma, minha história de vida e formação escrita, lida, relida e reescrita no tempo/espaço narrativo da pesquisa contribuiu com mudanças dos caminhos trilhados durante o estudo em discussão, influenciando as escolhas teórico-metodológicas, impulsionando-me a assumir a autoria deste texto e, principalmente, a reavaliar antigas crenças e práticas. Assim, a partir desse contato com experiências e abordagens de pesquisa explicitados acima, empreendi algumas alterações na estrutura e tipo de escrita, assumindo a primeira pessoa do singular, na escritura deste texto. Entretanto, não poderia me furtar de destacar que os diálogos com a literatura pertinente, com minha orientadora, com os participantes e com a banca de qualificação, não só produziram inspirações, mas também estão presentes do texto de pesquisa.

Ademais, esse processo reacendeu o desejo de voltar à regência da sala de aula. Algo que se concretizou, no período de agosto a dezembro de 2023, quando assumi, depois de alguns anos fora do contexto escolar, uma sala de reforço em alfabetização para alunos não alfabetizados do 5º ano do Ensino Fundamental. Isso me afetou profundamente, possibilitando estabelecer relações com os estudos sobre alfabetização e letramento aprofundados durante a pesquisa.

Decerto, a reflexão sobre momentos passados reacendeu em mim e nos participantes desejos já esquecidos, como percebi, de um lado, na fala de Margarida: *Tinha vontade de escrever um livro sobre minhas histórias na EC, sobre meus colegas e minha vida. Ainda farei isso!* Por outro lado, Capim Santo, ao relembrar histórias de vida, coincidentemente, afirmou: *Vou fazer, eh, eh, escrever um livro sobre minha profissão e meus meninos!* Ao me deparar com essas falas, meu desejo inicial de propor um percurso formativo a partir da escrita de cartas

(auto)biográficas ficou ainda mais forte e foi tomando forma à medida que esta pesquisa se desenvolvia. Avolumou-se o desejo de possibilitar aos participantes a mesma experiência autorreflexiva desencadeada pela proposta de escrita (auto)biográfica experienciada por mim no início e desenvolvimento do mestrado.

Além disso, ao conhecer os personagens circunscritos no contexto familiar dos participantes da pesquisa, confirmei o potencial formativo que a presença do outro exerce no transcurso de vida expresso em narrativas (auto)biográficas. Esses personagens, rememorados pelos narradores, contribuíram para que eles sejam o que são. Evidenciei, pois, o processo de (hetero)formação defendida por Pineau (2010). As recordações, vislumbradas com as lentes da teoria pertinente, possibilitaram pensar nos motivos individuais e coletivos que levaram à escolha da profissão docente, profundamente influenciados por relações vivenciadas no contexto familiar.

Ilustro essa influência, quando Girassol mencionou **emocionado e com lágrimas nos olhos**²⁶ sua entrada na EC por intermédio de dois amigos de escola secundária do Magistério, cursado no Instituto de Educação do Amazonas (IEA):

Márcio era amigo da minha colega e meu colega também, ela me chamou e disse: Girassol o professor Márcio quer duas professoras para ir pro interior, chamou nós duas. Então, ele foi lá em casa, conversou com meus pais, disse que tinha alojamento, aí, eles deixaram, porque é longe. Eles não queriam deixar eu ir, não. Aí, me ligaram e falaram que eu precisava estar disponível, aí chamaram minha amiga e me chamaram também, na SEMED. Aí nós fomos lá no distrito rural e viemos para cá (Girassol, 2022).

Outros autores indicados para pensar essa perspectiva são Pardal e Martins (2006), dizem os autores que as escolhas profissionais dos alunos são marcadas pelas representações mais típicas do grupo a que pertencem, por isso as pessoas próximas interferem e influenciam nas opções de cada um. Além disso, afirmam ser comum professores optarem pela carreira docente forçados pela necessidade de sustento ou complementação da renda familiar, ainda que eles demonstrem gostar do que fazem.

Em direção semelhante, Fernandes e Molina (2004) confirmam que a escolha profissional é motivada por diversos fatores, como influência da família, questões econômicas, gosto por crianças e um desejo de transformar, não sendo, pois, uma escolha exclusivamente

²⁶Essas observações foram registradas em diário de campo, no dia 17/05/2022.

individual, mesmo que os professores ressaltem o gosto pela profissão como principal motivador para a opção pelo magistério.

À luz dessa compreensão, trago um excerto da seção introdutória do estudo que por ora discuto em que falo de minha opção pelo magistério, claramente marcada pelo contexto econômico-social onde me encontrava inserida: [...] *minha mãe, lembro como se fosse hoje, disse-me que escolhesse o magistério, pois teria emprego certo e, como não nasci em berço esplêndido, seria bom ajudar com as despesas da casa* (A autora, 2021, grifo nosso). Essa história se repetiu com Capim Santo e Orquídea:

A minha vida com minha família não foi uma coisa assim tão fácil, não! [...] A gente trabalhava numa pedreira, britávamos pedra. [...] Tive que me matricular em uma universidade particular com 50 anos. Fiz primeiro Serviço Social, [...] depois, começou a apertar o bolso, aí, eu mudei para Pedagogia que era um pouquinho mais barato. E também na Pedagogia eu me identifiquei, muito mais que no Serviço Social. Eu gosto disso aqui, de está no meio desses meninos (Capim Santo, 2022).

[...] eu sempre pensava assim: um professor, ele tem o horário que ele vai escolher para querer trabalhar, era essa minha, minha busca [...] não, a minha vontade era só de escolher o horário que eu queria estudar, trabalhar, aliás, não tinha vontade de querer ser professora para mim era ser uma profissional que podia escolher o horário de trabalho, pois eu trabalhava na Beta de dia e estudava à noite, pois minha família não tinha dinheiro. Sendo professora, poderia escolher meu horário de trabalho (Orquídea, 2022, grifo nosso).

Assim, da imersão nas falas transcritas, percebi as histórias individuais configurando aspectos coletivos presentes nas histórias de vida–formação de professores. Isso foi mais uma vez identificado na história recorrente de opção pelo magistério influenciada por questões de ordem econômica ou por personagens do contexto familiar. Vale dizer que, ao me debruçar sobre os textos de campo e vislumbrar o passado revisitado pelos companheiros de viagem, reconheci pontos de intersecção com minha própria história. Estabeleci múltiplos diálogos entre as experiências narradas por eles e a experiência (auto)formativa vivenciada por mim mesma durante a realização da pesquisa, conforme demonstrado nos fragmentos destacados anteriormente.

Nesse sentido, mais uma vez recorro à seção *Carta ao(a) leitor(a)*, para ratificar que a presença de amigos de infância e adolescência e mencionar a importância de minha relação com todos eles, que chamei de ‘anjos’ por considerar que me fizeram bem e marcaram profundamente minha vida, ao me empurrarem para leituras de puro encantamento que me constituíram ao longo da vida, exemplifico com o fragmento:

*[...] Na vida de criança e adolescente também, encontrei “amigos anjos”, sempre mais velhos que eu, dos quais, embora os tenha perdido no tempo, tenho a fisionomia no escaninho da memória, como se os tivesse visto ontem, sabe por quê? Eles me presentearam com livros! [...] Recordo-me dos livros que recebi de presente, cito alguns como exemplo: O pequeno príncipe, Pollyana (todos), Apenas João, O mundo de Sophia e Olga, **todos me afetaram profundamente!** [...] Eles **constituem muito do que sou hoje** (A autora, abril de 2021, grifo nosso).*

Dando continuidade, destaco outro cenário revisitado comumente nas entrevistas narrativas dos participantes do estudo em discussão: O cenário escolar, também marcado por personagens que fizeram a diferença na vida de todos eles, quando na condição de alunos. Durante o processo de produção do ‘texto de pesquisa’ (Clandinin; Connelly, 2011) senti necessidade de visitar as escritas (auto)biográficas produzidas durante uma das disciplinas iniciais do mestrado, para agregá-las ao estudo. Em razão disso, ao relê-las, vi descrito que repeti práticas de antigos professores da época em que exercia o papel de aluna, ainda na escola básica, e percebi uma atitude autorreflexiva desencadeada pelo exercício da memória no espaço tridimensional da narrativa. Reconheci em minha escrita, o ‘elo’ (Josso, 2006), representado por antigos professores do Ensino Fundamental e Médio, que me inspiraram e contribuíram para formar minha identidade docente.

Outrossim, evidenciei com Placco e Souza (2006) que experiências episódicas experimentadas por professores quando estudantes geram determinados hábitos que incidem no exercício da profissão. Em outras palavras, os docentes adotam padrões de ensino presentes em situações de aprendizagem culturalmente organizadas, às quais foram expostos reiteradamente ao longo da vida escolar. Isso foi evidenciado na seguinte fala de Orquídea, quando lembrou de uma antiga professora da época de alfabetização: *eu aprendi assim, ensino até meus alunos como ela. Eu estava até pensando nisso, eu já ensinava, eu já tinha esse trabalho quando eu tinha 8 e 9 anos! [...] eu sempre tento assim ser como ela era: ser amiga do aluno, não deixar ele sentir medo de mim.*

Sobre isso, Tardif (2014) acrescenta que os professores são expostos ao seu ambiente profissional futuro, durante boa parte da vida, na condição de alunos, assim, muito do que sabem sobre o ensino, sobre os papéis de professor e sobre como ensinar advém de sua própria história de vida-formação. Diante disso, constato que a atitude reflexiva de contar histórias de vida-formação configura-se como um olhar para si em uma atitude autorreflexiva que busca compreender sobre a própria prática, a qual finda por revelar padrões aprendidos ao longo da vida escolar e repetidos, rejeitados ou ressignificados pelos professores que narram suas histórias. Isso foi apreendido do seguinte excerto:

[...] me percebi, em vários momentos, reproduzindo em sala de aula, com meus alunos, muito daquilo que me foi transmitido ao longo da vida escolar. E não falo somente de conteúdos curriculares, mas principalmente do não dito, dos subentendidos, das entrelinhas. Falo de modos de agir e pensar, comportamentos e maneiras internalizados durante minha trajetória de vida escolar (A autora, abril de 2021, grifo nosso).

Para Nacarato e Passeggi (2014, p. 293), os modos de fazer e de ser na prática docente têm sido construídos e transmitidos de gerações a gerações, a partir das relações professor-aluno, estabelecidas em contexto escolar. Essas práticas e conteúdos podem sedimentar ou “provocar rupturas com práticas disciplinares, opressoras e coercitivas e com conhecimentos destituídos de significados e sentido” .

Tal fato foi percebido quando Girassol mencionou com carinho seus diversos professores da educação básica e, principalmente, quando lembrou de uma professora apelidada de Chuck²⁷, pois lhe causava medo, por aplicar castigos e palmadas nos alunos. Girassol refletiu sobre essas práticas, considerando-as inapropriadas e, portanto, afirmando não as repetir com seus alunos. As recordações dos tempos escolares, segundo os professores depoentes, foram tão relevantes que acabaram tornando-se elementos de reflexões e, por conseguinte, fonte de intercessão, na prática profissional dos mesmos.

Verifiquei, nos textos de campo, que os professores refletiram sobre si e sobre o ensino que desenvolvem em suas salas de aula. Eles reconheceram como as práticas de antigos professores da educação básica e as relações professor-aluno estabelecidas nessa época foram elementos importantes para constituição de sua identidade docente e para transformação de suas ações profissionais. Isso também foi observado no seguinte recorte: *E, assim, no exercício da docência, via-me repetindo, ainda que inconscientemente, os paradigmas tradicionais apreendidos no passado, quando ainda estudante (A autora, 2021).* Logo, a análise das entrevistas narrativas, a releitura e reescrita do texto (auto)biográfico da seção introdutória desta pesquisa mostrou a ruptura ou a manutenção de práticas docentes ancoradas em experiências significativas anteriores à formação profissional, motivadas em vivências escolares do ensino fundamental e médio (Tardif, 2014).

Para Clandinin e Connelly (2011), o ato de narrar histórias é inerente ao homem e narrar histórias de vida é fazer uma autointerpretação do autor. Como dizem os autores nessa mesma obra, os participantes de uma pesquisa, são considerados os personagens que corporificam as suas histórias vividas, deixando as trilhas narrativas a serem percorridas para a construção de

²⁷ Personagem de um filme de terror, denominado de *Brinquedo Assassino*, homônimo ao filme.

novas histórias pelo pesquisador da investigação narrativa. Nesse sentido, ao me deparar com a riqueza de experiências formativas emergidas das falas dos professores participantes em entrevista narrativa, companheiros de viagem, e iniciar a escrita do texto de pesquisa, senti claramente a sensação de insegurança e incerteza, descritas pelos autores mencionados e também, por Moraes; Galiuzzi (2011).

Essas sensações se apresentaram agudamente, diante da responsabilidade de dar visibilidade às vozes dos professores participantes, apreendendo os sentidos que cada um tentou dar às suas memórias, ressignificadas no tempo presente da narrativa. Assim, no esforço para não desprivilegiar as vozes que ecoam do narrado sem perder as referências teóricas que o rigor acadêmico concede à pesquisa, tentei construir interpretações para os fenômenos observados, que só permitiram uma escrita compreensiva posteriormente, com base na literatura pertinente e nos conhecimentos construídos ao longo do estudo.

Entendi, juntamente com Moraes e Galiuzzi (2011), que o ir e vir aos textos de campo, os cuidados necessários ao assumir a autoria dos textos de pesquisa, geram medos e inseguranças, que vão se alinhando à medida que o estudo avança e a escrita se materializa no texto da pesquisa ou metatexto. Para esses teóricos, o processo de produção de metatextos, com descrições, interpretações e teorizações sobre os fenômenos investigados, constitui-se objetivo pretendido pela análise textual discursiva, caracterizada pela permanente incompletude e pela necessidade de reiteradas escritas, submetidas a críticas constantes, culminando com escritas cada vez mais qualificadas, com novos modos de compreensão dos fenômenos investigados.

Importa destacar, que esse movimento de construção de novos modos de compreensão, a partir das múltiplas leituras de um texto, foi experimentado na tecitura desta discussão, quando um ou outro fragmento narrativo foi usado em diferentes momentos de minha argumentação. Para isso, encontrei fundamento em Moraes e Galiuzzi (2011), que advogam:

Uma mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectivas, resultando em múltiplos sentidos, dependendo do foco ou da perspectiva em que seja examinada. Por essa razão aceitamos que uma mesma unidade possa ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 27).

Dando continuidade e, com base nas reflexões apresentadas até aqui, reforçadas pela minuciosa leitura dos achados, para além do expresso nas transcrições das entrevistas narrativas, foi possível compreender que é comum, professores passem por processos formativos ao longo da vida e sofrerem influência em suas escolhas profissionais, não somente

de familiares e amigos, mas também de outros profissionais com quem convivem durante o exercício da docência (Dominicé, 2010).

Ademais, o processo de leitura sucessivas e atentas possibilitou discorrer acerca de outro cenário recorrente em narrativas (auto)biográficas, descrito por Dominicé (2010), a saber: o contexto profissional. Isso é apreendido quando Margarida menciona, emocionada, a influência exercida em sua vida, por uma colega de docência:

Olha, tinha a professora Paula Aliomar, que morreu, foi muito minha amiga. A Paula não era pra ter morrido, ela era sempre, muito incentivadora de tudo. A gente fazia formação juntas, quando ela estava doente ela me chamava e dizia pra mim: “cabeção, quando eu ficar boa, nós vamos fazer nosso mestrado lá no Paraguai. Entendeu, ela incentivava, animava a turma. [...] A Paula foi uma amigona pra mim, quem conheceu ela sabia que ela se movimentava, ela incentiva, animava a gente. Bora fazer, bora fazer [dizia referindo-se ao Mestrado] (Margarida, 2022).

Em outro momento, percebi **muita emoção e saudosismo**²⁸ quando essa professora mencionou a influência de um antigo companheiro de EC, levado em 2021 pela Covid 19, o que também corroborou a presença de pessoas do contexto profissional que influenciam a carreira docente: *Olha o Gilson também era um colega assim, ele animava a gente, aí, pronto, aquelas pessoas que tinham aquele entrosamento, se foram. Não temos mais aquele incentivo, aquela garra, aquela força de fazer as coisas (Margarida, 2022).*

Por sua vez, Josso (2006, p. 377), defende que as experiências formativas vivenciadas em cenários profissionais, chamadas de ‘laços profissionais’, são os elos simbólicos criados nessa paisagem, por meio dos quais se partilha não somente ideias ou práticas privilegiadas, mas, sobretudo, ideais profissionais. Isso foi evidenciado quando professora Margarida relembrou de colegas de docência que marcaram sua vida:

*Eu lembro bem daquele professor Gilson, que morreu. Eu lembro do Clécio, antes de eles morrerem nós conversando. Eu dizia, assim: -Olha, eu acho diferente hoje, tá difícil, na SEMED porque antes íamos pra formação todos juntos, aí, chegava lá, era aquela animação, aí, a gente fazia apresentação dos trabalhos, íamos pro salão, cada equipe apresentava seu trabalho. **Todos aprendiam uns com os outros** (Margarida, 2022, grifo nosso).*

Com base em Pineau (2010), confirmei, por meio dos relatos dos participantes, minha compreensão da formação como processo constituído ao longo da vida por meio de experiências

²⁸ Anotações do diário de campo da pesquisadora, escrito em setembro de 2022.

formativas vivenciadas nas relações com o outro (heteroformação), com o meio (ecoformação) e consigo mesmo (autoformação).

Esse processo foi percebido quando Girassol mencionou que para cursar uma pós-graduação pela UFAM, precisou deixar um professor em seu lugar na sala de aula, visto que a escola onde trabalhava localizava-se longe do centro urbano, não havendo como ir e vir no mesmo dia. Essa substituição influenciou significativamente a vida profissional desse colega, conforme confirmado em sua fala: *Isso foi tão forte, quando eu terminei a pós-graduação, o colega que eu deixava lá nesse trabalho, se inspirou tanto em mim, gostou tanto de ficar no meu lugar que ele resolveu também estudar, fazer uma graduação na área de Ciências* (Girassol, 2022).

De modo similar, Margarida reconheceu a influência de seus pares durante o exercício da docência, ao relembrar as formações da *Escola da Terra*²⁹ e falar desses momentos com certo saudosismo, refletindo e avaliando positivamente como momentos de união e de aprendizagens significativas construídas nas inter-relações com os colegas de profissão:

Eu lembro bem daquele professor Gilson, que morreu. Eu lembro do Clécio, antes de eles morrerem, nós conversando. [...] Olha, antes íamos pra formação todos juntos, aí, chegava lá, era aquela animação, aí, a gente fazia apresentação dos trabalhos, íamos pro salão, cada equipe apresentava seu trabalho. Aquilo era tão bom, aquilo era tão bonito! Assim, um já aprendia com aquela equipe para fazer trabalhos diferentes, entende? (Margarida, 2022, Grifo nosso).

A análise desses e de outros achados possibilitou vislumbrar a atitude de ‘autorreflexividade’ na docência e, ao entrecruzar as narrativas dos participantes com minha narrativa inicial em *Carta ao(a) leitor(a)*, entrevi os sentidos da (auto)formação e da (hetero)formação, com ênfase ao reconhecimento da presença do outro nos processos formativos. É o que inferi do relato que segue:

Iniciei minha carreira na docência, passando seis meses como assistente de pré-escolar em uma escola privada, de tendência construtivista, onde encontrei

²⁹ A Escola da Terra é um programa do Ministério da Educação para a formação continuada de professores em serviço em escolas do campo. Todas as atividades formativas são realizadas por universidades públicas, mediante adesão. Em 2013, o MEC selecionou sete universidades federais para participar de um projeto-piloto da Escola da Terra, em quatro das cinco regiões do país, com 7,5 mil vagas: universidades federais do Amazonas (Ufam), da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG) e do Maranhão (UFMA). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escola-da-terra>. Acesso em: 13 abr. 2023.

Rosalinda, pedagoga oriunda da Fundação Pitágoras, muito competente e, com quem aprendi muito do fazer docente (A autora, 2021, grifo nosso).

Como se pode ver, também destaquei a influência de uma colega de trabalho e reconheci o aprendizado construído dessa relação. Tal fato também foi observado em outro fragmento [...] *fui para uma escola estadual que atendia aos Anos Finais (antigo Primeiro Grau), onde tive o privilégio de encontrar professores comprometidos e preocupados com o ensino e com os quais aprendi a respeitar e a ter empatia com os alunos* (A autora, 2021, grifo nosso). Em

outras palavras, eu e os participantes da pesquisa percebemos o poder formativo da presença do outro ao longo do exercício da docência, reconhecemos que o professor aprende com o outro (hetero)formação e destacamos que a formação continuada impacta tanto no âmbito do seu desenvolvimento individual como coletivo, conforme apreendi da fala de Margarida (2022): *sabe, o professor aprende com o formador e o formador aprende com o professor!*

Ademais, como afirma Pineau (2010), a (hetero)formação é a ação dos outros sobre nós próprios, ligada a uma força chamada de autoformação. Nesse sentido, entendo que Margarida desvelou os sentidos da hetero e autoformação das experiências, ao rememorar sua trajetória docente e as participações em cursos de capacitação: [...] *aquilo era tão bom, aquilo era tão bonito [disse ao referir-se à Escola da Terra]! Assim, um já aprendia com aquela equipe para fazer trabalhos diferentes, entende? Acho importante essa troca e não tem mais hoje. É diferente!* (Margarida, 2022).

De outro modo, Girassol valorizou cada oportunidade de estudo, pois ela viu sentidos e significados nas formações vivenciadas por ela. Experienciando os movimentos intro e extrospectivo da narrativa, a professora manifestou sua sede em aprender e disposição para participar de diversas experiências formativas: *Ah, gente, eu quero estudar mais. Isso aqui pra mim, foi muito pouco, vou avante, vou pra frente, chegou no final, eu falei que queria estudar mais* (Margarida, 2022).

Outrossim, a imersão dos textos de campo, possibilitou perceber que, em cenários profissionais, também é comum a presença de pessoas de referência que se tornam exemplos seguidos pelo narrador durante toda ou parte de sua existência, ocupando um lugar privilegiado em sua história rememorada no tempo/espço da narrativa. No dizer de Nóvoa (2022), a formação docente precisa considerar a voz dos professores experientes das escolas. Nesse caso, o exemplo, promoveria uma nova cultura de colaboração, pois

[...] sem um reforço do papel dos professores na formação dos seus futuros colegas, sem a criação de vínculos e cruzamentos entre aqueles que estão em formação e os que já são profissionais, sem uma terceira presença coletiva, não conseguiremos avançar para novos modelos de formação de professores. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes (Nóvoa, 2022, p. 86).

Face ao exposto, defendo que esta primeira categoria analítica, a saber: Rios que revelam possibilidades formativas e (auto)formativas a partir da narrativa de experiências vivenciadas em cenários familiar, escolar e profissional, está intrinsecamente relacionada à origem do presente estudo e, como consequência, está entrelaçada ao produto educacional que almejo produzir desde o início.

Quando revisitei o passado, e me reconheci experienciando um movimento autorreflexivo por meio da narrativa (auto)biográfica, percebi que isso me conduziria a assumir uma atitude mais responsiva e autônoma acerca de meu próprio processo formativo. Este, ao longo desta pesquisa, configurou-se rico de entrecruzamentos com outras pessoas, ambientes e experiências significativas. Ter consciência disso foi complexo e demandou o ato de refletir com atenção consciente sobre as ações que estava a realizar (Josso, 2007). Além disso, o exercício reflexivo de escrita de minha história de vida–formação possibilitou a ressignificação de posturas, crenças e valores que se constituíram ao longo do tempo. Percebi que a busca pela formação continuada se apresentou não apenas por meio da graduação, especialização e do mestrado, mas também pelas relações que constitui no ambiente de trabalho, com os colegas de profissão, com nossas trocas e partilhas. Isso realçou a constituição docente pelos “elos” (Josso, 2006) formados ao longo da trajetória do professor.

A essa compreensão de Josso (2006, 2010) agregaram-se os estudos de Nóvoa (2002) que falam da formação de professores como um processo que se desenvolve ao longo da vida. Esse autor adverte que ‘ninguém forma ninguém’, o professor é a pessoa que se forma. Assim, o desenvolvimento profissional é um investimento pessoal sobre percursos e projetos, com vistas à constituição de uma profissionalidade³⁰, mas também da constituição da pessoa. Por isso, é urgente a busca por espaços formativos que valorizem as dimensões pessoais dos professores. Portanto, a experiência tem um valor significativo para a produção de saberes que não são adquiridos a partir de conhecimentos exteriores, muito menos construídos por acumulação de cursos ou técnicas, mas têm sua construção fundamentada no percurso vivenciado.

³⁰ Nóvoa (2002) admite o processo de produção de uma nova profissionalidade a partir de saberes e valores docentes, ou seja, a profissionalidade tem a ver com o desenvolvimento profissional do professor fundamentada em sua experiência, em seus valores, saberes e em seu contexto de trabalho.

Nesse sentido, pude entender que os relatos (orais e escritos) de situações vivenciadas pelos participantes e por mim mesma ao longo da vida e formação, em três cenários que se fizeram recorrentes em todas as histórias narradas – o familiar, o escolar e o profissional –, conversaram com as ideias de Nóvoa (2002) ao tratar sobre formação de professores como um processo que se desenvolve ao longo da vida. Entendi, ainda, que a reflexão sobre as experiências vivenciadas nesses cenários deve ser considerada nas propostas formativas, sejam elas de formação inicial ou continuada, uma vez que, a partir do estudo aduzido, esse movimento (auto)reflexivo desencadeado pela lembrança dessas experiências mostrou-se potencialmente formativo.

Do exposto, esclareço que, além da categoria final: rios que revelam possibilidades formativas a partir da narrativa de experiências vivenciadas em cenários familiar, escolar e profissional, discutida nesta subseção, das entrevistas narrativas com os professores de turmas multisseriadas da EC, emergiram também duas outras categorias finais: rios que descortinam anseios por propostas formativas que contemplem as especificidades da EC e rios que desvelam necessidades formativas acerca da alfabetização e letramento em contexto multisseriado da Educação do Campo, as quais passo a discutir, respectivamente, nas próximas subseções.

5.2 RIOS QUE DESCORTINAM ANSEIOS POR PROPOSTAS FORMATIVAS QUE CONTEMPLAM AS ESPECIFICIDADES DA MULTISSERIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta subseção, apresento a segunda categoria final que dá a conhecer os anseios de Capim Santo, Orquídea, Margarida e Girassol, meus companheiros de viagem, quanto a necessidades formativas que contemplem as especificidades da multisseriação na EC. Por intermédio desta pesquisa, compreendi que, para além do exposto na literatura consultada, a EC em Manaus não se materializa de forma diferente do contexto nacional, no que diz respeito aos desafios e possibilidades de subsistência dessa modalidade de ensino no meio rural.

Em função disso, coadunei com Schiavini (2018, p. 39), quando afirma que “[...] a educação das escolas do campo seguiu os mesmos modelos da educação ofertada no meio urbano, sendo necessário articular na proposta da escola do campo o fortalecimento das identidades dos sujeitos que ali vivem”. Nessa direção, desvelei na fala de Girassol e Orquídea que os professores inseridos nesse contexto anseiam pelo reconhecimento das especificidades do campo no que diz respeito à organização dos sistemas de ensino, que reproduzem um modelo

seriado urbano nas escolas localizadas na zona rural, conforme já demonstrado na seção 2.3 deste estudo. Isso foi percebido por meio do recorte apresentado a seguir:

E aí, é muita coisa pra gente dar conta, são três, três tipos de cobrança, porque eu tenho que me basear pra fazer lá o diário no computador. Um pra cada série. Eu tenho que lançar os códigos dos objetos de conhecimento pra cada série. Aí, eu tenho que fazer meu planejamento aqui no caderno, passar pro diário e tenho que fazer meu planejamento, um pra cada série e pra cada disciplina, e aí, é uma coisa repetitiva, que tu não vai fazer, tu só vai registrar. Tu não consegue dar todo esse conteúdo. E aí, você perde tempo pra registrar tudo que você vai ser cobrada depois (Orquídea, 2022, grifos nossos).

É difícil porque agora você tem duas crianças do primeiro, três do segundo, uma no, terceiro, outras no quarto e quinto e é assim, então, você tem que fazer um trabalho diferenciado eh, porque o currículo é seriado, né! É muito difícil, muita coisa pra preencher (Girassol, 2022, grifos nossos).

Embora essas preocupações demonstrem responsabilidade, organização e planejamento por parte do professor, ficou notório que a atual organização pautada em modelos urbanos representa motivos de incertezas e tensões constantes entre aqueles que atuam no sistema multisseriado do campo e os responsáveis pela elaboração das diretrizes educacionais no município. Diante desse cenário, é fundamental a criação de espaços de discussões e debates acerca dessas questões. O tempo/espaço formativo pode ser um deles, visto que nas falas supracitadas, as exigências da Secretaria de Educação parecem descoladas da realidade vivenciada pelos sujeitos que vivem e atuam no cenário do campo, das águas e florestas de Manaus. O relato desses professores foi reforçado por Arroyo (2004, p. 33) ao advertir :

Por favor, não cometam este disparate. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que na hora que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado. Vocês sabem que o sistema seriado está acabado no mundo inteiro. O Brasil é um dos últimos países a manter a escola rígida de séries anuais, de bimestres e nós não podemos transferir esta loucura para o campo. Por favor, não transfiram isto para o campo (2004, p. 33. Grifos nossos).

O autor advoga que os tempos dos alunos e da própria escola do campo precisam ser respeitados, no entanto, isso é sufocado pela “lógica da seriação” (Thomé, 2022), visto que o modelo seriado urbano ainda é uma referência institucional para a organização da função docente. Margarida demonstra preocupar-se com isso ao dizer: [...] a gente trabalha na

ribeirinha e na rodoviária, mas a EC é diferente da urbana (Margarida, 2022) e mais tarde indicou maneiras alternativas de lidar com esse contexto, citando exemplos práticos de organização por grupos produtivos.

Vale dizer, que, durante o exercício de minha função como assessora pedagógica na DDZ Rural, pude perceber a urbanização escolar na organização e nas ações desenvolvidas nas escolas das escolas do campo, das águas e florestas de Manaus, apesar de existirem em contexto rural. Por certo, isso foi logo ratificado com a entrada em campo. À guisa de exemplo, identifiquei a rigidez na distribuição da carga horária por disciplinas, a preocupação em vencer os conteúdos programáticos, os quais são rigorosamente quantificados a cada bimestre e, sobretudo, a necessidade de fazer uso de registros escritos e de documentação das ações desenvolvidas na escola divididos, estritamente, por série/ano escolar atendido. As palavras de Girassol descortinaram essa realidade:

*Eu acho, assim, que a escola, eu penso ela tem que ter mais assim autonomia assim pra gente, por exemplo, a professora ali, tá com uma turminha que está um pouco devagar, aí, se a gente pudesse fazer, assim, a organização entre nós aqui, estamos trabalhando hoje fundamental, eu e ela, aí, se eu vejo aquela criança já está avançando, já está conseguindo dominar aquela escrita, **por que não organizar por nível de aprendizagens, não por séries mas por níveis de aprendizagem, mas não muda nada, dizem que não pode** (Girassol, 2022, grifos nossos).*

Tais exigências pautadas na seriação acarretam dúvidas, inseguranças e ansiedade nos professores que esperam por mudanças e, ao mesmo tempo, geram uma visão negativa em relação à multisseriação. Ao tocar nesse assunto, Orquídea desabafou: *É muito chato, porque às vezes eu nem sei, nem sei como fazer, eu fico reclamando aqui pra todo mundo aqui, meu Deus do céu!* (Orquídea, 2022). Para Diniz (2014), a necessidade de adequar espaço, tempo, idade, série e conteúdo aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos revelou-se como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores entrevistados, principalmente, porque todos os documentos que norteiam suas práticas estão organizados a partir de um modelo seriado urbano.

De acordo com Schiavini (2019, p. 39), “os estudos realizados apontam que por muito tempo a educação das escolas do campo seguiu os mesmos modelos da educação ofertada no meio urbano, sendo necessário articular na proposta da escola do campo o fortalecimento das identidades dos sujeitos que ali vivem”. Tal realidade, desvelada durante a apreciação das entrevistas narrativas, coadunou com Diniz (2014), quando afirma que a maior dificuldade

encontrada por professores de turmas multisseriadas da EC é a de organização, de planejamento e de conteúdos divididos por ano/séries.

Com a análise e interpretação dos relatos, ficou demonstrado o não reconhecimento das especificidades da educação desenvolvida nas comunidades rurais. Tais especificidades não são consideradas pelas políticas públicas de educação, interferindo diretamente nas políticas de formação desenvolvidas nesse contexto e, por isso, precisam ser discutidas. Os professores entrevistados refletiram sobre os desafios encontrados na docência e falam sobre o “choque de realidade” (Tardif, 2014) experimentado quando chegaram à escola do campo: a multisseriação, a escassez de recursos materiais, o acúmulo de funções e as dificuldades de locomoção.

Quando indagada sobre os professores que vêm da cidade para dar aulas na área ribeirinha, Margarida respondeu que vê isso como um desgaste, um cansaço e advertiu que ir e vir todo dia é muito estressante. Disse a professora:

Porque eu vivo aqui, antes eu tinha que me levantar às quatro da manhã, meu filho tinha que vir me deixar cinco horas, na Marina, porque ele tinha que voltar pra trabalhar. Você sabe que na cidade não se consegue dormir cedo, ainda mais, com a quentura. E aí eu ficava com aquele sono, aquela coisa, depois de ter uma casa no interior. Aí, resolvi me mudar para cá. [...] Aí, eu resolvi ficar aqui, durmo até às seis horas, levanto, vou tomar banho e vou esperar a lancha. Eu ganho mais do que ficar na cidade, os outros já chegam na escola cansados, porque dormem tarde e tem que acordar de madrugada pra vir pra escola (Margarida, 2022).

Mais uma vez, recorrendo ao *corpus* em análise, percebi que a escassez de recursos pedagógicos ainda é um desafio enfrentado na zona rural. Enfim, acrescente-se a esse cenário, a falta ou quantidade insuficiente de livros didáticos e outros materiais pedagógicos de suporte ao professor, por isso eles recorrem às atividades impressas da internet e à lousa como principais recursos pedagógicos que, geralmente, tornam-se imprescindíveis para a manutenção da ordem e da disciplina, dado o modelo adotado. Nas memórias de Orquídea e Margarida, “professoras experientes” (Tardif, 2014), confirmei as dificuldades existenciais relatadas na literatura quanto à docência na EC:

Na época que eu vim pro interior era uma época que não tinha giz, era a maior dificuldade com o giz, aí, eu falei eu vou agora para o interior porque no interior tem carvão eu vou usar na lousa o carvão. Na lousa verde e eu cheguei a usar, eu pegava os carvões e o meu giz era o carvão negro (Orquídea, 2022).

No início de minha carreira na zona rural, eu era diretora, secretária da escola, tudo assim ... multifunções, aí cada vez me complicar mais a situação, mesmo tendo

conhecimento de gestão para saber como gerenciar, não tinha outro professor, era muito mais difícil ainda (Margarida, 2022).

Precisa melhorar os materiais, olha a educação infantil precisa de material, então, eu compro. às vezes eu compro lápis de cor, compro massinha, tudo isso. Não tem na escola. Agora já tem material porque recebemos uma doação, mas já no final do ano (Capim Santo, 2022).

Não obstante os desafios enfrentados, Orquídea viu possibilidades de crescimento e revelou a consciência e o desejo por mudanças a partir de sua própria realidade, quando disse:

Eu fiquei, assim, pensando e disse pra mim mesma: agora eu quero trabalhar na área rural ribeirinha porque eu quero levar o ensino, esse meu compromisso de professora para onde há necessidade muito grande. As pessoas não querem sair da cidade por conta de muitas coisas, também porque acontece na cidade facilidade, mas eu disse, vou enfrentar esse desafio (Orquídea, 2022).

Temos que lutar por isso, eu quero que tenha professores aqui Que tenha um gestor aqui, que tenha uma pessoa que possa cuidar dessa parte burocrática e outra parte pedagógica e, aí, eu fui atrás de melhorias e consegui. Hoje a escola já funciona bem, tem até o ensino médio, essa escola que eu disse tem o ensino médio através programa do governo de Ensino Tecnológico (Orquídea, 2022, grifos nossos).

Nessa perspectiva, Capim Santo também revelou o desejo de investir na profissão quando falou na pós-graduação que cursava na época da entrevista. Ela disse: *Hoje, eu estou novamente na faculdade para me aperfeiçoar e para mostrar para meus filhos que nunca é tarde para estudar!* Quando, durante a entrevista, em meio à turma que se movimentava agitada e curiosa com minha presença em sala de aula, incluí, ao final da entrevista, uma questão exmanente³¹ sobre aspectos específicos da alfabetização e do letramento, essa interlocutora acrescentou ainda: [...] *porque eu não sabia, também não, eu achava que não era importante e foi, eh foi assim, eu precisei estudar pra poder eu conseguir passar, realmente, como a gente vai passar uma coisa que nem sabe?*

Quanto à multisseriação, Margarida relatou claramente sua insatisfação quanto a trabalhar com essa organização: *não consigo ao mesmo tempo, trabalhar com vários níveis de aprendizagem, não dá para você trabalhar, ainda mais eu que trabalhava com infantil no mesmo momento /período com o primeiro, segundo e terceiro ano, isso tudo só no horário pela manhã (Margarida, 2022).* Essa fala reforçou o preconceito e as representações negativas em

³¹Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), questões *exmanentes* são questões de interesse do pesquisador.

torno da realidade das classes multisseriadas. De outro modo, Margarida procura organizar as atividades desenvolvidas em sala conforme as singularidades da própria turma: [...] *é isso aí, você tem que preparar o trabalho de todos, para todos um trabalho é diferente, agora o quarto e o quinto ano a gente já balanceia, porque a gente já faz um trabalho quase idêntico, quase igual.*

Por sua vez, Capim Santo foi o único a ver na própria multisseriação uma possibilidade para lidar com a heterogeneidade das turmas, quando disse: *Assim eu, particularmente, acho que a mudança é **acabar com o ensino seriado**, porque eu sei que mesmo no ensino regular tem crianças com níveis diferentes, né* (Capim Santo, 2022, grifos nossos). Nas palavras desse professor, reverbera o defendido por Arroyo (2004) a respeito da persistência de uma organização centrada no paradigma urbano da seriação “adaptado” para o meio rural. Isso é apreendido neste estudo como uma das contradições inerentes à EC, que carecem de discussões mais aprofundadas no intuito de se construir políticas públicas e intervenções efetivas no contexto da formação de professores para atuarem nesse contexto, uma vez que até mesmo no discurso dos professores encontrei indefinições e sentimentos contraditórios quanto a atuar no contexto multisseriado.

A respeito das especificidades de turmas multisseriadas, Araújo (2019) destaca que elas possibilitam a formação de grupos produtivos na sala de aula. Nessa direção, Girassol, ainda que intuitivamente, e sem muita clareza sobre o que seja, apontou a experiência da monitoria e do “agrupamento produtivo” Vygotsky (2010) como uma alternativa para lidar com a heterogeneidade das turmas multisseriadas e atender/incluir a todos os alunos, ainda que possuam níveis diferentes de aprendizagens e conhecimentos, pois a troca de conhecimentos é a finalidade principal desses agrupamentos em sala de aula. O que verifiquei no seguinte recorte:

*Então, eu já pego ele que é do segundo e não deixo ele usar mais nada do que ele já sabe, porque ele já, já está enjoado de ver aquilo, ele vem pra turma dos maiores porque ele tá entendendo, ele tá no segundo e vai pro terceiro ano, aí, até que eu digo assim: meu filho imagina que você está já lá. Imagina que você está já, está aqui na sala de aula mesmo, já avançando, que **você vai ensinar para seus colegas, que têm uma dificuldade maior, mesmo quem está no terceiro ano porque tu já dominou o assunto que eu dei, então, eu faço isso, faço torto assim** (Girassol, 2002, grifos meus).*

Diante das revelações apreendidas do conjunto de relatos, coaduno com Diniz (2014) ao afirmar que o fato de alunos de turmas multisseriadas conviverem com conteúdo de séries

mais avançadas em um mesmo tempo/espaço é um estímulo aos menores, que não precisam esperar aquela série para ver o conteúdo específico de sua série/ano, e assim, conseguem avançar em habilidades e competências mais complexas.

Outrossim, as histórias de vida e formação rememoradas no espaço da entrevista narrativa indicaram que os professores, com base na experiência, na relação com outros colegas professores e na própria intuição, encontram alternativas exitosas e profícuas que precisam ser valorizadas, não somente nos processos organizativos das escolas, como também nos processos formativos ofertados a eles (Diniz, 2014). Essas possibilidades outras de lidar com os desafios, com as tensões e contradições do contexto do campo, muitas vezes são invisibilizadas e silenciadas pela organização dos sistemas de ensino e são desconsideradas durante a elaboração das políticas públicas de formação docente.

Isso posto, considero necessário e urgente ouvir a voz dos sujeitos que atuam como professores da EC. Suas histórias de vida e formação estão preñes de possibilidades construídas no exercício da profissão. No dizer de (Tardif, 2014), o conhecimento e as alternativas exitosas produzidas com a docência constituem-se o “saber da experiência”. Nessa direção, foram esboçadas as aspirações dos docentes por uma formação continuada que dê conta dessa discussão, uma vez que muitos deles chegam ao campo sem formação específica para atuar nesse contexto e logo se deparam com a realidade de precariedade e descaso a que estão sujeitas as escolas do campo, por parte dos poderes públicos. Apesar disso, vi em Margarida e em Orquídea, quando falam de formação continuada, a vontade de aprender e promover mudanças:

Então eu vi que tinha muita dificuldade nas pessoas que trabalhavam nesse processo de multisseriado. Eu vi, constatei que é muito difícil, a dificuldade dessas pessoas e aí, então, eu me interessei, quando fiz um curso sobre Educação do Campo. Eu terminei de fazer esse curso que fui pra área ribeirinha mesmo, eu vi que a necessidade é grande e constatei que não há, não tem avanços (Orquídea, 2022, grifos nossos).

Quando questioneei sobre que necessidades formativas fazem sentido para os professores participantes, em suas respostas, constatei que a ausência de formação específica para quem atua em turmas multisseriadas da EC, ainda, é uma realidade presentemente. Girassol afirmou que ao chegar à zona rural, nunca tinha ouvido falar em turmas multisseriadas e EC. Margarida

disse que sempre trabalhou com essas turmas e lembrou com nostalgia das formações realizadas por meio do Programa Escola da Terra e Escola Ativa³². Ela respondeu:

Pela Semed, de primeiro a gente fazia muito, nós tivemos, lá na escola Rainha dos Apóstolos. Era muito BOA. [...] nós tínhamos muita formação com todo mundo junto, pra fazer a formação, entende? Tinha aquela união, aquela coisa, eu apresentava os trabalhos da Escola da Terra, né, naquela específica da educação do Campo, então hoje não tem mais (Margarida, 2022).

Por sua vez, Orquídea buscou fazer especialização específica para EC, embora demonstrasse um certo desânimo em relação a sua formação continuada e não se sentisse motivada a continuar estudando. Capim Santo afirmou conhecer essa realidade de turmas multisseriadas somente quando chegou à zona rural e não viu essa temática contemplada nas formações ofertadas pela Secretaria de Educação do Município. Assim, por meio desta pesquisa, constatei uma lacuna sobre a formação dos professores que atuam na EC, no que diz respeito a essa modalidade de ensino e às turmas multisseriadas.

Outro quadro interessante apreendido nesta pesquisa refere-se ao fato de se confirmar que a socialização e a aprendizagem na docência se realizam por via de trocas afetivas e profissionais ocorridas nos espaços e/ou bastidores do exercício da docência. Margarida mencionou isso ao relembrar de colegas de profissão: *Tinha as feiras de ciência que íamos para o Rainha, tinha outras feiras, tinha aquela motivação, onde cada um queria apresentar coisa melhor e um aprendia com o outro. Isso faz falta mesmo (Margarida, 2022)*. Percebi na leitura dos textos de campo que os participantes desta pesquisa assumiram certos compromissos pessoais e profissionais divididos com os colegas de profissão, Capim Santo destacou:

Olha aqui, por exemplo, tem que encontrar uma professora dedicada a esses alunos lá no campo, hoje, ninguém quer porque não tem internet aqui, mas se você se dedicar, você consegue. Você tem que gostar da sua profissão, porque se você não gostar, não dá certo. Sempre digo isso pra meus colegas, aqui (Capim Santo, 2022).

À vista do exposto até aqui, compreendi que oferecer tempos/espços formativos que promovam essa troca de experiências é um caminho possível de investimento na formação

³² Segundo Moura e Santos (2015, p.37), o Projeto Escola Ativa, “voltado exclusivamente para as classes multisseriadas”, consiste em proposta metodológica fundada em princípios escolanovistas, com fundamentos, primordialmente, psicopedagógicos. Esse projeto foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial e do Governo Federal, em parceria com estados e municípios.

docente. Ademais, parto do princípio de que a formação continuada para professores de turmas multisseriadas necessita contemplar aspectos teórico-práticos acerca da EC, suas origens, princípios norteadores, como política educacional capaz de promover, positivamente, mudanças reais nas práticas desses profissionais, e, sobretudo, propiciar a transformação da realidade em que atuam, com vistas à emancipação dos povos que vivem no campo e dele necessitam, por meio de uma educação de qualidade, adequada ao contexto rural.

Dessa forma, entendi que as necessidades formativas dos professores de turmas multisseriadas da EC de Manaus constituem-se “[...] não só as dificuldades, os problemas e as carências percebidos pelos professores com relação ao ensino, como também suas expectativas quando, ao refletirem sobre suas limitações e seus desafios, esboçam interesse por superá-los, com vistas ao seu desenvolvimento profissional” (Thomé, 2022, p. 69).

No decorrer desta seção, tenho defendido a formação continuada numa perspectiva de formação ao longo da vida e profissão, como um processo de desenvolvimento profissional dos professores, ancorada nos pressupostos de teóricos de Garcia (2009), Nóvoa (2002, 2022), Finger e Nóvoa (2010), entre outros. Nesse sentido, a partir dos textos de campo, lidos, relidos, analisados e discutidos com base em referenciais consistentes consultados ao longo da pesquisa, defendo que a formação continuada deve, não só, valorizar as discussões teórico-conceituais que emergiram das falas dos participantes, mas também e, principalmente, precisa se concentrar na “pessoa que se forma” (Nóvoa, 2002) em suas práticas, em seus conhecimentos experienciais e nas particularidades do contexto em que se inserem, como partes integrantes do processo formativo.

Isso posto, passo para a subseção que destaca outro aspecto subjacente às entrevistas narrativas com professores de turmas multisseriadas, diz respeito às necessidades de formação específica quanto à alfabetização e ao letramento em contexto multisseriado da EC.

5.3 RIOS QUE DESVELAM NECESSIDADES FORMATIVAS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO EM CONTEXTO MULTISSERIADO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta subseção dedico-me a discutir outro quadro interessante sobressaído nos relatos dos quatro interlocutores deste estudo: Capim Santo, Orquídea, Margarida e Girassol, refiro-me às necessidades de formação específica quanto à alfabetização e ao letramento em turmas multisseriadas da EC. A literatura demonstra que as turmas multisseriadas abarcam desde alunos em fases mais avançadas, a alunos em fase inicial de leitura e escrita, exigindo, portanto,

que o professor tenha clareza e segurança acerca das especificidades que envolvem esses processos. Entretanto, os relatos demonstraram que, apesar de os professores entrevistados serem todos “professores experientes” (Tardif, 2014), em suas falas, ficou nítida a falta de clareza quanto ao que se precisa ensinar e aprender na fase inicial da alfabetização.

Conforme defendido no referencial teórico da Seção 3 deste estudo: a alfabetização e o letramento são dois processos distintos e indissociáveis, com especificidades a serem trabalhadas de maneira intencional, explícita e sistemática pelo docente. Por isso, é imprescindível que ele passe por um processo formativo que dê conta das especificidades que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização, a fim de poder atuar com segurança e, efetivamente, garantir processos de alfabetização e de letramento para a população que vive no campo e dele depende.

Em se tratando de turmas multisseriadas na EC, essa necessidade se torna mais explícita, considerando que atendem a alunos de diferentes anos/séries, idades, níveis de aprendizado e, principalmente, lidam com currículos também divididos por séries. Este último fator dificulta ainda mais o trabalho de alfabetização e letramento nesse contexto, fato que, na maioria das vezes, não é considerado pelas políticas públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais.

Tendo em vista o terceiro objetivo pretendido neste estudo, a saber: apontar, a partir dos relatos de professores de turmas multisseriadas sobre alfabetização e letramento, quais temáticas devem fundamentar uma proposta formativa que contribua para a sua formação, empreendi minuciosas leituras dos achados da pesquisa dos quais emergiram dúvidas e contradições quanto aos aspectos teórico-conceituais da alfabetização e do letramento em contexto multisseriado. Tais aspectos precisam ser considerados quando se pensa em propor um produto educacional voltado para a formação desses docentes.

Assim, recorri a história desses dois conceitos discutida na Seção 2 deste estudo para trazer à baila os movimentos de *desinvenção*³³ e *reinvenção*³⁴ da alfabetização explicitados por Soares (2020), para dizer que tais contradições e dúvidas têm suas origens em um contexto geral de mudanças nos paradigmas pelos quais a compreensão da alfabetização passou ao longo

³³Em sua obra “Alfabetização e Letramento” (2020), Magda Soares considera a *desinvenção* da alfabetização o processo pelo qual os aspectos linguísticos da alfabetização (estrutura do Sistema de Escrita Alfabético-ortográfico) foi obscurecido pelo fenômeno do letramento, entendido como uso da língua oral e escrita em práticas sociais de linguagem e, assim, o ensino sistemático, explícito e intencional dos aspectos linguísticos da língua, **erroneamente**, deixou de ser considerado importante, sendo substituído pela falsa ideia de que bastava expor as crianças em idade escolar à cultura escrita que estas seriam alfabetizadas.

³⁴Nessa mesma obra, Soares (2020, p. 41) esclarece que nos anos 2000 toma força um movimento de “autonomização do processo de alfabetização em relação ao processo de letramento”, que a autora chama de *reinvenção* da alfabetização. Em decorrência desse movimento, críticas ao apagamento da faceta linguística durante o processo de alfabetização são observadas até a atualidade, bem como recomendações contrárias a isso são expressas em documentos oficiais, aqui no Brasil e no mundo.

dos anos. Esse processo foi compreendido nos anos 1960 e 1970, pelo prisma da teoria behaviorista, passando à cognitivista nos idos de 1980 e desta à teoria sociocultural 1990 e, desde os anos 2000, o que se tem observado é uma “polêmica entre esses paradigmas e, em decorrência, entre concepções de alfabetização e de procedimentos para o ensino da língua escrita” (Soares, 2020, p. 38), discussão que não farei, dados os limites deste texto. Entretanto, ressalto que essas mudanças acarretaram muitas dúvidas que persistem até os dias atuais, em professores que se dedicam a alfabetizar e letrar.

Nesse sentido, no relato de Girassol, vi aflorar dúvidas e contradições ao falar desses fenômenos e, até mesmo, indícios de lacunas na formação acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética e sua inter-relação com o letramento. Isso foi manifestado no excerto seguinte: [...] *alfabetizado é saber ler e escrever palavras e frases curtas*, disse isso com insegurança e não conseguiu falar objetivamente sobre as habilidades relacionadas ao letramento, apesar de mencionar sobre a necessidade de uso de textos desde o processo inicial de alfabetização, indicar que esses textos precisam ser conhecidos pelos alunos e afirmar o compromisso com a docência e a busca pelo conhecimento.

Foi possível inferir, a partir daí que, no cenário educacional, ocorreram implicações nos discursos dos professores, os quais assumiram em suas falas as prescrições oficiais decorrentes das mudanças teóricas acerca do letramento, ainda que alguns deles deixassem transparecer o pensamento de ser possível alfabetizar sem um conhecimento mais apurado acerca das especificidades desse processo, como ficou nitidamente constatado na fala seguinte: *Quem já sabe ler e escrever pode ensinar, não precisa fazer uma faculdade* (Girassol, 2022). Essa, é uma das contradições observadas no contexto da alfabetização e do letramento em turmas multisseriadas da EC de Manaus, pois embora os docentes entrevistados verbalizassem que precisam de formação sobre o trabalho pedagógico em turmas multisseriadas, contraditoriamente, desvelam a ausência de um conhecimento mais aprofundado acerca desse fenômeno tão complexo que é a alfabetização, atribuindo responsabilidades pelo fracasso na alfabetização somente à falta de acompanhamento familiar e a outras questões externas à escola.

De outro modo, se em dado momento da entrevista, Margarida relatou usar muitos gêneros textuais no processo de alfabetização e afirmou tornar o ensino significativo para os alunos, demonstrando adotar a concepção de língua como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentido” (Koch; Elias, 2013, p. 11). Em outro ponto de sua fala, constatee uma concepção etapista do ensino da língua, com bases na compreensão desta como código, como estrutura, sendo um mero instrumento de comunicação. Essa contradição foi abstraída do seguinte trecho:

Eu vejo que a criança alfabetizada tem que compreender, ela tem que compreender esse sistema, aí, né, do código, como ele vai decodificar, como é que ele vai [...] saber registrar, conectar ao estar alfabetizado ele tem que ter esse conhecimento: entender e registrar, como ele pensa nela. Mas assim começando por uma letrinha, depois eu parto para as sílabas, juntando as sílabas, eu já vou conhecer todas as vogais (Margarida, 2022, grifos nossos).

Ademais, os relatos dos outros participantes da pesquisa também revelaram contradições, se Girassol mencionou: [...] *tem que respeitar a realidade da criança*, em outra fala, pareceu desconsiderar os conhecimentos prévios e a leitura de mundo trazida quando a criança adentra à escola, não valorizando os contextos sociocognitivos do aluno, considerado por ela uma “tábula rasa”, quando diz: *A menina tão bonitinha, veio lá de Manaus, chegou aqui zeradinha, porque ela chegou crua. Ela é do primeiro ano, não sabe nadinha. Eu digo zerada porque tem muitas coisas que ela não conseguiu trazer* (Girassol, 2022, grifos nossos).

Quando questionada sobre **o que** a aluna *não conseguiu trazer*, Girassol, referiu-se somente a aspectos linguísticos e, ainda assim, sem muita segurança, considerando que há habilidades específicas a serem ensinadas e aprendidas quando se fala de alfabetização e letramento, as quais podem ser facilmente elencadas, quando se tem clareza sobre esses processos. Algumas dessas habilidades já foram mencionadas na terceira seção deste estudo e serão reiterados mais adiante, à guisa de exemplo.

Tais recortes nos relatos supramencionados, clarificou as contradições defendidas e vieram na contramão do que postula Freire (1989, p. 11) quando diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, defendendo que o aluno quando chega à escola já traz uma bagagem cultural que deve ser considerada por ela. Na obra citada, a alfabetização é precedida por aprender a ler o mundo e a compreender o seu contexto. Assim, a partir dos relatos, pude inferir que o conhecimento trazido pelas crianças, em alguns casos, é desconsiderado por aqueles que ensinam, dificultando o reconhecimento e a valorização pelo aluno de seus saberes e a crença em sua própria capacidade de aprender. Isso reflete diretamente nas formas de ensinar e nos resultados do trabalho pedagógico que o professor desenvolve (Soares, 2018).

Semelhantemente, Orquídea e Margarida manifestaram dúvidas e incertezas acerca do desenvolvimento do trabalho pedagógico com a alfabetização e o letramento, confirmando as inquietações de Cagliari (1999), quando indica que os cursos de formação se preocupam demasiadamente com aspectos metodológicos, psicológicos e pedagógicos esvaziando os aspectos de funcionamento da língua. Para esse autor, o “[...] professor alfabetizador precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos”. E acrescenta: “[...] para ensinar alguém a ler e escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como

a escrita e a fala se relacionam” (Cagliari, 1999, p. 130). Os trechos apresentados a seguir corroboraram os motivos dessas preocupações:

Faço provinhas que eu fiz agora com eles, escrita. Não, na leitura, eu leio pra eles e eles vão marcando, por exemplo, tem um texto pequeno, aí, a gente lê pra eles, eles marcam lá (Margarida, 2022).

*Que ele saiba ler e escrever, porque, por exemplo, o aluno do primeiro ano que já sabe ler, ele já tá alfabetizado. **E ele lê palavras de duas, três sílabas, ele já lê, então, ele tá alfabetizado.** Se ele faz, se ele lê aquela frase não muito grande, mas ele faz uma frase pequena que já está porque se ele sabe, no meu ver, já lê, por exemplo, a palavra bonita, já sabe fazer as junções, que sabe fazer isso. Já tá alfabetizado (Girassol, 2022, grifos nossos).*

*Nossa preocupação é fazer as formações, aí ensinam as práticas, **mas não dizem assim, você faz assim, eu, eu tinha que ensinar uma técnica de fazer porque esse negócio de separar eu fiz e deu certo** (Capim Santo, 2022, grifos nossos).*

Com base nos fragmentos apresentados acima, compreendi que as pesquisas produzidas por Cagliari (1999) reforçam a necessidade de um suporte pedagógico ao alfabetizador, ao salientar como os conhecimentos linguísticos sobre o ensino da língua são importantes para que o professor saiba o que e como ensinar. As falas selecionadas descortinaram saberes linguísticos que o professor não domina para alfabetizar e desvelaram as dúvidas em relação aos procedimentos a adotar no ensino inicial da leitura e da escrita para crianças em fase de escolarização.

Considerando-se os princípios do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, há habilidades básicas que precisam ser ensinadas intencional e sistematicamente pelos professores, as quais não foram sequer mencionadas objetivamente pelos professores entrevistados, tais como: a escrita se dá da esquerda para a direita e de cima para baixo, todas as sílabas da língua portuguesa contêm uma vogal; as sílabas variam quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais; as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais pronunciadas; as letras notam pautas sonoras e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem, dentre outros, bem apontados na pesquisa correlata de Araújo (2019).

Essa contradição sutil quanto ao que se deve ensinar nos anos iniciais de escolarização e o que de fato acontece na sala de aula é revelada nos relatos. Embora os professores entrevistados demonstrem apropriação das recomendações oficiais quanto a conceberem a leitura como atribuição de sentido em práticas culturais, também descrevem o trabalho com

alfabetização com ênfase somente nos aspectos linguísticos da língua, reforçando a ideia de treino e ato de pronúncia, em uma perspectiva indubitavelmente isolada do letramento. Isso pode caracterizar a falta de uma compreensão mais consistente acerca do processo de apropriação cultural da leitura e da escrita no contexto escolar.

Conforme demonstrado anteriormente, se por um lado os participantes da pesquisa falaram do letramento e do uso de textos reais em situações de ensino, de outro lado, quando solicitados a falar de alfabetização, não conseguiram verbalizar objetivamente as habilidades que caracterizam um aluno alfabetizado ou não alfabetizado. Em relação às dúvidas alusivas aos procedimentos pedagógicos a adotar nesse processo, ora apareceram estampadas, ora surgiram veladas em seus dizeres. Ademais, conforme também evidenciado por Araújo (2019), em termos da aquisição da escrita, por exemplo, ocorreram

equívocos estabelecidos entre os processos de alfabetização e letramento, substituindo-se um termo pelo outro ou, ainda, priorizando um em detrimento do outro. Há situações em que professores alfabetizadores entendem ser a alfabetização um pré-requisito para o letramento, o que resulta na dicotomia existente entre alfabetizar e letrar (p. 142).

Para Soares (2018, 2020), é um erro grave dissociar alfabetização e letramento, pois os dois processos não são independentes, mas interdependentes e indissociáveis. Diz a autora:

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto **de e por** meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto **da e por** meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2020, p. 45, grifos do original).

Nesse sentido, é preciso que as práticas de alfabetização sejam desenvolvidas paralelamente às práticas de letramento. Em conformidade com o destacado por Cagliari (2007), percebi que as entrevistas narrativas revelaram consequências na ação pedagógica vivenciada em sala de aula em decorrência da entrada no contexto do termo letramento, ainda que os professores desconheçam ou se sintam inseguros em relação às especificidades da alfabetização e do letramento, é o que inferi do seguinte fragmento:

Mas assim começando por um letrinha, depois eu parto para as sílabas, juntando as sílabas, eu já vou conhecer todas as vogais, mas eu tenho que ter eh, é o tempo que levar a criança a ver essa realidade, ou seja, se eu trago para dentro da sala de ou

*se levo para fora da sala de aula para ele visualizar, ele pegar, ele sentir, ele testar, ele **contextualizar aquela realidade para poder fazer sentido** na mente da criança, porque se não fizesse sentido, ele já vai pegar aqui, uma coisa superficial, vai ouvir, falar bem, às vezes **porque a gente tem que trazer coisas que ele conhece** (Girassol, 2022, grifos nossos).*

De seu modo, quando Orquídea se referiu às orientações da Secretaria Municipal de Educação de Manaus sobre o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, enfatizou: *É... essas **coisas que estavam deixando pra lá, não estavam mais dando** [refere-se às habilidades específicas do SEA], porque eu achava que é porque a gente precisava ficar no caderno, tudo bagunçado, **não organizavam**, entendeu, então, isso dificulta na hora da escrita* (Orquídea, 2022, grifos nossos). Essa fala ressaltou a dúvida quanto ao que deve ser intencionalmente sistematizado pelo professor no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais de escolarização. Conforme explicitado anteriormente, essas contradições se devem a um movimento que Soares (2020) chama pelo neologismo *desinvenção* da alfabetização ocorrida com a entrada do termo letramento para o cenário educacional brasileiro, na década de 1980.

Segundo essa autora, no Brasil, o fato de esses dois fenômenos aparecerem sempre juntos e associados nas produções acadêmicas, na mídia, nos setores responsáveis pelo censo demográfico e pelas avaliações sobre o domínio de competências de leitura e escrita, gerou indefinições e equívocos que levaram a extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, ou seja, “[...] do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (Soares, 2020, p. 34).

Tal aproximação dos conceitos diluiu as especificidades de cada fenômeno, ainda que a produção acadêmica sempre enfatize a diferenciação, e conduziu ao apagamento da alfabetização e de suas especificidades – a *desinvenção* da alfabetização – tida como um dos fatores responsáveis pelo “fracasso escolar da alfabetização” (Soares, 2020, p. 37), uma vez que acarretou ora a prevalência da *faceta interativa*³⁵ da alfabetização em detrimento da *faceta linguística*. Ora prevalecendo a *faceta sociocultural* da alfabetização em detrimento das outras duas facetas desse fenômeno. Disso decorreu, as equivocadas inferências de que a somente uma frequente e intensa exposição da criança em idade escolar a materiais impressos que circulam nas práticas sociais levaria a aquisição do sistema alfabético-ortográfico de escrita.

A esse respeito, Soares (2020, p. 40) afirma que, a partir da década de 1980, “[...] para a prática de alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método e nenhuma teoria; com a

³⁵ Quanto a essas *facetras* ver nota 10 ou consultar Soares (2018, p. 28-33).

mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método”. Assim, não julgo necessário retomar aqui as discussões da *seção Alfabetização e letramento – Encontro de águas* ou discutir essas questões de métodos, dados os objetivos e as possibilidades deste texto. Entretanto, importa salientar que, em função do cenário descrito nos parágrafos anteriores, entendido com fulcro na teoria da *desinvenção* da alfabetização e, a partir dos textos de campo interpretados à luz da teoria, infiri que as dúvidas, indefinições e contradições decorrentes dessas mudanças persistem até hoje no cenário da EC de Manaus. Isso foi percebido, na voz da professora Margarida, quando expôs:

Não era uma dificuldade de aprendizagem, é porque a pessoa diz assim: ele não sabe escrever, ele não sabe tirar da lousa, é... é assunto de estrutura mesmo, estrutura da transposição, não foi passado isso [refere-se à orientação emanada da SEMED-Manaus]. Enquanto agora eu tô vendo, que eles estão trazendo pra gente, essa orientação. A estrutura na hora da escrita, a reposição, da transposição, até das letras que são de vários tipos, né, a gente tem que ensinar isso agora, lá no iníciozinho pra criança saber que tem o maiúsculo, ou minúsculo, que tem que iniciar o texto com maiúsculas, a margem tudinho (Margarida, 2022, grifos nossos).

Professora nós temos, nós estamos ainda em processo, também, de aprendizagem desse sistema aí, assim, nós professores mesmo que eu já tenha feito faculdade, aí, já tem toda essa questão organizacional, mas ainda temos dificuldades, entendeu, temos dificuldades mesmo, temos sim, a gente faz as formações e, assim, até eu falei agora na última formação, olha tem coisas que, agora com as inovações, porque tem muita coisa nova (Orquídea, 2022, grifos meus).

Nesses termos, deparei que as idas e vindas aos textos de campo, possibilitaram vislumbrar, nos subtextos, práticas, que embora se apropriem do discurso oficiais, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, o próprio Currículo Escolar Municipal (CEM), no atinente a essa apropriação da escrita alfabético-ortográfica e à necessidade de alfabetizar e letrar, quando olhados mais atentamente, percebi, nos relatos, a falta de uma compreensão mais consistente acerca do processo de apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico simultaneamente à apropriação cultural da leitura e da escrita. Além disso, as práticas descritas pelos participantes denotaram distorções entre o discurso e o efetivamente realizado em sala de aula.

Por esse viés, Cagliari (2007) defende a necessidade de um suporte pedagógico ao professor que atua com os anos iniciais de escolarização destinados à alfabetização. Esse autor esclarece que, na ausência de uma formação específica de alfabetização e letramento direcionada os professores, estes desenvolvem práticas limitadas à própria experiência. Por

intermédio da pesquisa, essa realidade também foi observada em relação ao ensino da leitura e escrita em turmas multisseriadas da EC.

Assim, por meio de uma escuta mais sensível e atenta dos discursos, ficou evidenciada a manutenção de práticas docentes ancoradas em experiências escolares anteriores à formação acadêmica, quando ainda na condição de alunos, fato muito comum no meio profissional docente, conforme discutido na seção 3.1. Em relação ao processo de alfabetização, Cagliari (2007) postula que essas práticas persistem porque dão segurança aos professores. É o que notei na fala de Girassol: *Quando nós fomos pra escola eu e meus irmãos já sabíamos ler porque a minha mãe ensinava em casa, usava aquela cartilha do ABC, aquela cartilha pequena. Eu estudava em casa, a minha primeira cartilha do ABC, cartilha do primeiro ano* (Girassol, 2022). Meu interlocutor disse isso elogiando o uso das cartilhas e a maneira foi alfabetizado, considerando que essa prática sirva ainda hoje, para todos os tipos de alunos, independente dos lugares e das situações de ensino e aprendizagem existentes atualmente. Isso pode denotar como a escrita é concebida, pelo professor e pela instituição de ensino, assinalando prováveis vestígios das experiências vividas durante sua escolarização.

Não obstante as dúvidas e contradições apresentadas nos parágrafos anteriores, é fundamental acrescentar que os professores entrevistados demonstraram, contraditoriamente, o desejo de mudança em suas práticas, propondo o uso de atividades diferenciadas voltadas para heterogeneidade das turmas multisseriadas e para as especificidades locais, embora tenham frequentemente esbarrado nos desafios descritos na Seção 2, os quais não é necessário retomar nesta seção, para não arriscar ser demasiadamente repetitiva.

Nessa perspectiva, defendo que as tentativas de mudanças foram nitidamente expostas nas falas: [...] *agora você tem que conhecer essa linguagem local. Olha, fale a realidade, a linguagem das crianças* [essa fala é do cônjuge de Orquídea, em conversa com ela sobre as dificuldades na alfabetização dos alunos] (Orquídea, 2022). Similarmente, Girassol e Capim Santo expressaram:

[...] tem que fazer a linguagem deles para eles entenderem, depois tu faz o teu conceito que vai ensinar, aquilo pra poder entender que porruda é grande, é enorme. Essas palavras vão fazer sentido, porque ele já sabe, porque eles já sabem que o porruda que eles conhecem é a linguagem que você vai ensinar outra palavra (Capim Santo, 2022, grifos nossos).

Pois é, isso, eh, a partir desse momento a partir da linguagem que ele estavam usando que eu vi que o conhecimento eles traziam de casa, aí, aí, que foi começar a entender que o tudo que eu fosse ilustrar de algo que eu precisava ilustrar pra ensinar o

alfabeto, o sistema alfabético, eu fui jogando para as situações reais deles, pra forma como eles conhecem (Girassol, 2022, grifos nossos).

Quanto às práticas de atividades diferenciadas voltadas para heterogeneidade das turmas multisseriadas e para as especificidades locais, destacados nos recortes supramencionados, Schiavini (2018, p. 132) adverte que:

Ouvir o que os alunos trazem de experiências vividas em suas famílias e comunidades, seus causos, suas cantigas de roda, de ninar, a explicação de suas brincadeiras, regras de jogo, entre outros, permite uma vasta gama de oportunidades de planejamento de atividades que envolvam a alfabetização em contexto de letramento e a prática social, que converge com a perspectiva da EdoC.

Ademais, a proposta de formação de pequenos grupos é importante, pois proporciona trocas de experiências e o compartilhamento de saberes entre os alunos, bem como, contribui para que os mesmos levantem questões e respostas, nem sempre previstas. Nesse tipo de atividade em grupo se propõe a realização de atividades unificadas ou diversificadas a depender da tarefa a ser cumprida. Durante as atividades diversificadas é possível indicar mais objetivamente uma proposta segundo as hipóteses de escrita para cada grupo de aluno (Leal, 2005).

Ainda com base nos relatos, também não percebi, para além das interlocuções, uma preocupação maior em explorar as especificidades linguísticas e culturais dos gêneros textuais indicados pelos participantes da pesquisa, visto que não relataram propor discussão com as crianças sobre os contextos de produção e circulação dos textos usados em sala de aula (finalidade, gênero, destinatário, espaços de circulação, entre outros), apesar de relatarem o uso cotidiano de textos em sala de aula, seja no trabalho com a leitura, seja na produção e interpretação dos mesmos. Tal observação, talvez, autorize a pensar na necessidade de formação atinente a esses conteúdos específicos, juntamente com aqueles voltados às especificidades do sistema de escrita alfabético-ortográfico e do letramento no contexto multisseriado. Ademais, Araújo (2019, p. 131) por intermédio de sua pesquisa, acrescenta que:

Para romper com o preconceito, considerando os saberes já adquiridos das crianças, o professor deve incentivar a construção de narrativas e tradições locais, de modo que elas passem a valorizar as singularidades identitárias do Campo, dentro e fora de sala de aula, a partir de temas relevantes sobre o seu cotidiano, promovendo situações nas quais essas crianças entendam o que acontece para além dos muros escolares, isto é, da comunidade na qual estão inseridas.

Sobre isso, a partir de sua pesquisa, Diniz (2014) defende que é fundamental que o docente desenvolva metodologias que propiciem a ampliação do letramento, visto que ao chegar à escola a criança já apresenta habilidades e competências de compreensão que antecedem a alfabetização. Nesse sentido, essa autora propõe o trabalho com a narrativa ficcional mediada pela conversa sobre o texto lido como é uma boa oportunidade de ampliação do letramento em turmas multisseriadas,

[...] independentemente do nível cognitivo e aprendizagem do aluno, pois o ato de ler ou ouvir histórias propicia desenvolvimento lógico e da imaginação das crianças; auxilia o aluno na ampliação de seu repertório cultural e vocabular; favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, por conseguinte da capacidade de argumentação. Além disto, a narrativa ficcional é um aliado do professor no trabalho com o ensino de estratégias compreensão leitora, tais como decodificação, seleção, antecipação, inferência levantamento de conjecturas, entre outras, indispensáveis à compreensão leitora formação do leitor proficiente (Diniz, 2014, p. 98).

No concernente ao trabalho com gêneros textuais, Cagliari (2005) alega que isso propicia aos alunos o contato com diferentes estruturas e formas de organização de texto, que precisam ser trabalhadas na escola, visto que cada texto tem sua função marcada em dado contexto social. Segundo esse autor,

[...] conhecer o processo de aprendizagem e de apropriação da escrita e da leitura, reconhecendo o espaço em que estão inseridos, possibilita o planejamento de estratégias de ensino que problematizam situações da prática social e potencializam o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos (Cagliari, 2005, p. 149).

Ainda que intuitivamente, uma alternativa encontrada pelos participantes da pesquisa para lidar com a heterogeneidade das turmas multisseriadas, considerando os aspectos atinentes à alfabetização e ao letramento, foram *os agrupamentos de alunos conforme o grau de dificuldades* (Capim Santo, 2022). No entanto, aqueles que indicaram essa divisão da turma, deixaram transparecer em suas falas que ainda se sentem inseguros quanto a diferenciação das atividades ofertadas a esses agrupamentos. O que emergiu dos relatos são atividades improvisadas e repetitivas, trabalhadas com o intuito de manter o controle dos alunos, sem intencionalidade objetiva e sistemática com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens específicas. Dessa maneira, conforme descrito por Thomé (2022, p. 116) “[...] os docentes buscam, por meio do estabelecimento de parcerias com os estudantes, uma alternativa para conciliar a falta de atenção requerida por um ou outro grupo de alunos”, porém, Girassol,

quando indagada sobre os critérios usados para agrupar os alunos, elucidou que os agrupa por séries e/ou conteúdos, o que reforçou a *lógica da seriação* (Tomé, 2022), descrita na segunda seção deste estudo.

Mais uma vez, ao recorrer aos relatos em análise, percebi que é muito comum o professor de turmas multisseriadas dá mais atenção aos alunos em processo de alfabetização em detrimento dos mais adiantados. Tal situação foi demonstrada por Margarida, ao dizer: *Olha tem uma aluna no primeiro ano, tá ruim, eu deixo todos e eu fico só com ela. Os outros já estão adiantados, eh, eu digo: olha aqui são as vogais, aqui ela lê. Aí, bora fazer só as vogais e ela troca tudinho* (Margarida, 2022, grifo nosso). Sendo assim, percebi que os professores ainda têm muitas dúvidas quanto às práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos processos de alfabetização e de letramento com turmas multisseriadas, confirmando os apontamentos de Cagliari (2007), destacados anteriormente.

Por sua vez, Girassol ao referir-se aos alunos não alfabetizados deixou transparecer que dá prioridade de atendimento a eles. Ela relatou: *É justamente a maturidade delas é o maior desafio, que é o nível de entendimento, porque é difícil, a minha preocupação é aqueles que estão querendo conhecer ainda, fico mais com eles* (Girassol, 2022, grifos nossos). Todos os participantes também afirmaram que dão ênfase em suas práticas ao processo de alfabetização de seus alunos uma vez que, segundo eles, os alunos chegam às séries/anos mais avançadas(os) sem que o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética esteja consolidado. Isso foi visto no recorte da fala de Margarida: *Então, é o que eu digo: ele vai passando, mas não sabe* [...]. Dito de outra forma por Orquídea: *Eles chegam ao quinto ano sem saber ler e escrever*. Para Ghedin (2012), nas escolas localizadas na zona rural, a maioria das crianças não aprende o que deveria no tempo e na forma adequada, ainda que, a partir de 1990, as lutas por uma educação do campo tenham ganhado força e passado a reivindicar do poder público uma política de educação para os povos que vivem no e do campo, conforme veio sendo definida por parte dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Sem Terra – MST.

Conforme tentei demonstrar nesta subseção, os participantes desta pesquisa, meus companheiros de viagem, não aparentaram clareza acerca das especificidades da alfabetização nem do letramento, quanto ao que e como devem ensinar, de forma intencional e sistemática, nos anos iniciais de escolarização em turmas multisseriadas e, por conseguinte, reproduzem essas dúvidas e contradições no dia a dia de sala de aula, apesar de terem se mostrado desejosos de mudanças. Isso posto, defendo que a categoria apresentada nesta subseção parte da compreensão de que é necessário a elaboração em âmbito federal, estadual e municipal de políticas públicas de formação docente, especificamente, voltadas para professores que atuem

em turmas multisseriadas, condizentes com as necessidades apontadas pelos próprios professores. Por esse viés, passo a apresentar o Produto Educacional originado desta pesquisa.

Figura 13: Capa do Produto Educacional



Fonte: Acervo próprio (2023).

6 SINGRANDO NOVOS RIOS

“É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre” (Saramago, 1982, p.279).

Nesta seção, explicito os encaminhamentos para a elaboração, implementação, avaliação e validação do produto educacional fruto desta pesquisa, a partir das categorias emergidas das entrevistas narrativas realizadas com professores de turmas multisseriadas da EC de Manaus, discutidas na seção anterior. Nessa perspectiva, foi necessário “voltar aos passos que foram dados” e percorrer antigos caminhos em busca de respostas.

Do evidenciado, inferiram-se necessidade formativas que me levaram a conhecer percursos de formação na contramão de propostas pautadas na racionalidade técnica e, assim, aduzi encaminhamentos para um produto educacional sustentado na perspectiva da abordagem narrativa materializada no *Ateliê de Cartas Autobiográficas – Navegando em cartas, tecendo histórias*, o qual demonstra em sua essência um estreito diálogo com o excerto em epígrafe, já que seus procedimentos impulsionam a “voltar aos passos que foram dados” e a (re)construir as histórias de vida–formação. Esse se constitui um caminho possível de formação de professores, não o único, mas o escolhido para contribuir com formação continuada de professores a partir da promoção da reflexão sobre seu trabalho docente no que se refere à alfabetização e letramento em turmas multisseriadas, além de colaborar na compreensão de si e na (auto)formação docente.

Assim, “recomeçamos a viagem”, a fim de elaborar, implementar e avaliar uma proposta formativa sobre alfabetização e letramento em turmas multisseriadas da EC, a partir do conhecimento de si. Esse processo, bem como as vozes dele reverberadas, será detalhado mais adiante.

6.1 MAPEANDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO: UM PERCURSO (AUTO)BIOGRÁFICO

As sucessivas mudanças observadas no final do século XX, principalmente no concernente às inovações tecnológicas da informação e da comunicação, têm provocado transformações impactantes na sociedade global e, por conseguinte, exigido, comumente, da escola e dos professores a redefinição de rotas e a reavaliação de suas funções e papéis na

sociedade atual. Em virtude dos impactos dessas transformações nos processos educacionais, há uma certa unanimidade entre os educadores e gestores educacionais quanto à urgência em se reavaliar os processos formativos ofertados aos professores e, principalmente, quanto à necessidade de se viabilizar melhorias no processo de ensino-aprendizagem escolar (Bueno, 2002). Com esse intuito, muitos estudos da área educacional têm apontado a formação continuada de professores como o caminho necessário e possível não só para a melhoria no interior dos processos de ensino e, na prática dos professores, mas também para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Assim, as preocupações com a formação docente, inicial e continuada, devem ocupar um lugar central nas discussões, para que as alegações a favor de uma profunda reforma educacional não se restrinjam aos limites do discurso, uma vez que os professores são os profissionais diretamente envolvidos com os processos e com os resultados de ensino e de aprendizagem escolar. Certamente, a formação docente é apontada nesta pesquisa, como uma das vias de enfrentamento aos baixos resultados da alfabetização escolar observados no cenário educacional brasileiro, uma vez que, nas últimas décadas do século XX, a universalização do ensino alcançou as camadas sociais populares, mas o problema do insucesso escolar na alfabetização ainda persiste atualmente (Soares, 2020), conforme já demonstrado na terceira seção deste trabalho.

Por esse prisma, proponho o entrelaçamento das temáticas acerca da formação docente às discussões acerca do insucesso escolar na alfabetização e no letramento das camadas populares, uma vez que as diferentes perspectivas, análises e estudos sobre essas temáticas trazem implicações para a seleção e para o desenvolvimento de métodos de alfabetização, para a elaboração de materiais e livros didáticos, como também, para os processos formativos ofertados aos docentes que atuam em contexto de alfabetização na educação básica (Soares, 2020).

No que diz respeito à formação docente, considero possível e viável a propositura de uma formação que considere a realidade da escola do campo, as singularidades e as subjetividades dos sujeitos que se relacionam nesse contexto, como um caminho razoável para alcançar melhorias nos processos de alfabetização e letramento para as populações que vivem nesse cenário e dele dependem. Em razão disso, retomo minha questão de pesquisa: em que aspectos as narrativas de professores de turmas multisseriadas da EC, sobre alfabetização e letramento, podem subsidiar uma proposta formativa para docentes que atuam nesse contexto? Para responder à essa questão, as experiências vividas no percurso de vida-formação desses professores, no tocante à alfabetização e ao letramento, foram investigadas, bem como foram

identificados em suas narrativas os aspectos emergentes acerca desses processos, discutindo-os com base na literatura pertinente, tendo em vista que esses aspectos e as experiências vividas pelos professores, ao longo da vida e da profissão, refletem diretamente em sua prática docente em sala de aula.

E, assim, com o intuito de contribuir para a formação continuada de professores de turmas multisseriadas da EC, zona ribeirinha de Manaus, com base no evidenciado durante a pesquisa, foi elaborado o produto educacional denominado de *Ateliê de Cartas Autobiográficas* – *Navegando em cartas, tecendo histórias* (Apêndice D), com fundamento na (auto)formação, como um dos caminhos possíveis, não o único, para enfrentar os baixos resultados educacionais quanto à alfabetização apresentados pela escola, neste caso específico, a escola do campo. A partir das histórias de vida-formação de meus companheiros de viagem – os participantes da pesquisa –, foi possível compreender a abordagem narrativa como uma alternativa possível para a pesquisa e a formação docente.

No campo educacional, essa abordagem volta-se para o estudo sobre as histórias de vida de professores, campo que se expandiu, significativamente, a partir de uma perspectiva do próprio professor, que assume uma atitude autorreflexiva criando uma teia de relações e inter-relações entre tempos e espaços percorridos ao longo da vida e da profissão, visto que segundo (Nóvoa, 2002), ninguém “forma” um professor, ele mesmo se forma ao longo da vida a partir de uma postura autorreflexiva, que é ao mesmo tempo, retrospectiva, prospectiva e presente. Esse autor diz, ainda, que “[...] não há aprendizagem sem experiência e sem uma reflexão pessoal, autobiográfica sobre a experiência. O que verdadeiramente importa não é a realidade vivida, mas a realidade sentida, pensada, interpretada” (Nóvoa, 2002, p. 9). Ele concebe o processo desenvolvimento profissional do professor com base em sua experiência, em seus saberes e em seu contexto de trabalho, pois isso o define como educador.

Por esse caminho, considero o desenvolvimento profissional docente pela via da reconstrução de experiências formativas vivenciadas ao longo da vida. Valorizar a experiência significa interromper o ativismo a que os seres humanos são submetidos desenfreadamente a cada dia. Significa dar tempo para que algo nos aconteça, tempo e espaço para reflexão. Requer parar a pensar, ver, ouvir e sentir a si e ao outro (Larrosa, 2015). Aprender com a experiência, formar-se ou autoformar-se com ela exige um olhar sensível e uma “escuta atenta” (Barbier, 2004) do outro, de si e do mundo que os cerca. Mas o que é experiência no contexto desta pesquisa? Experiência é “[...] aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2015, p. 20).

De modo similar, com Clandinin e Connelly (2011, p. 53), apreendo que entender a experiência é pensar narrativamente, uma vez que “somos contadores de histórias desde muito cedo, desde os primórdios.” Esses teóricos acrescentam que na experiência, “[...] tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tais, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social” (2011, p. 30).

No decorrer da pesquisa, ao ouvir as vozes dos professores entrevistados, pude compreender o potencial formador, (trans)formador e (auto)formador proporcionado pelo movimento reflexivo sobre as histórias de vida e formação ou narrativas (auto)biográficas. Pude entender que esse exercício de escrita autorreflexiva “[...] possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto)biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação” (Souza, 2006, p. 33-34). Esse autor, citando Nóvoa (1988) esclarece que a escrita entre parênteses de (auto)biográfico se dá em alusão ao “[...] duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e de formação, evidenciando-se a narrativa do ator social” (Souza, 2006, p. 32-33).

Nessa perspectiva, cumpre esclarecer, que optei pela grafia tal como destacada no parágrafo acima, conforme Souza (2006) e Josso (2002), saliento, também, que escolhi a grafia (auto)formação por entender que no processo de investigação-formação, a (auto)formação se dá em diálogo com muitos outros sujeitos e espaços que nos atravessam e nos tocam, constituindo nossas identidades pessoais e profissionais. Essas narrativas configuram um recurso metodológico “[...] fértil para a compreensão de memórias e histórias de escolarização de professores/professoras em processo de formação” (Souza, 2006, p. 33), tal como me percebi experienciando em diferentes momentos de minha própria trajetória de professora-pesquisadora e autora no desenvolvimento do mestrado!

Isso me tocou profundamente, instigando-me a reavaliar os caminhos percorridos, a ressignificar antigas crenças, antigos valores e conhecimentos adquiridos ao longo de minha trajetória de vida e docência. E, assim, com Arenhaldt e Marques (2010, p. 20), encontrei inspiração para a compreensão de autoria tecida no presente texto. Para esses teóricos, “ser autor é dizer a sua própria palavra, compreender o seu mundo, fazer e escrever sua própria história. Trata-se de um movimento que produz um conhecimento alicerçado na vida, na experiência, que é em si singular, mas produzido na relação com o outro, com o mundo”.

Então, pensei a formação continuada de professores para além da aplicabilidade dos saberes racionais aprendidos nos processos formativos iniciais. Se nas análises do *corpus* da

pesquisa apreendi lacunas na formação inicial e conhecimentos disciplinares que os docentes não dominavam, passei a entender, com (Bueno, 2002), que esses conhecimentos não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade de problemas que o trabalho docente exige. E, assim, consegui situar esta proposta formativa no contexto geral das discussões acerca da formação docente que apontam para as potencialidades da abordagem narrativa como caminho teórico-epistemológico de pesquisa e de formação de professores. Em função disso, explorei uma abordagem formativa que valoriza os conhecimentos construídos a partir das experiências vivenciadas a longo prazo, frente às quais, os docentes formam e transformam e (auto)formam suas identidades pessoais e coletivas (Souza, 2006).

E, assim, descobri a potencialidade de uma formação balizada nas experiências formativas narradas por meio de (auto)biografias, histórias de vida, histórias de formação, biografias educativas, pesquisas narrativas, entre outras diferentes terminologias pelas quais é conhecido esse movimento autorreflexivo, auto-organizado e (auto)formativo desencadeado pelo ato de revisitar, refletir e contar a própria história, ressignificando-a, transformando-a e revelando uma subjetividade que é individual, mas que pode apresentar evidências de realidades sociais e de processos formativos vivenciados por uma coletividade (Vieira ; Bragança, 2020).

Outrossim, defendo que a narrativa (auto)biográfica adotada no contexto da pesquisa e formação continuada torna-se relevante à medida que o professor é concebido como sujeito ativo de seu processo formativo, pois o ato de relembrar, narrar o passado e trazê-lo para o presente, exige seleção e avaliação do que será narrado, contado e ressignificado, um ato reflexivo com vistas ao futuro. O narrador-professor-autor, volta a si, tornando-se centro do processo formativo, prospectivamente.

Esse movimento possibilita a ele (re)construir sua historicidade, visto que seleciona situações, organiza, avalia e ressignifica as memórias de suas histórias de vida, experimentando um esforço cognitivo e metacognitivo com base em uma abordagem teórica, suscitando um processo pessoal de (auto)formação, de autorreflexão de conteúdos da formação inicial que auxiliarão na prática docente (Nacarato; Passegi, 2013).

Tais discussões passam a considerar os processos formativos do adulto ao longo da vida, suas experiências, vivências e lembranças narradas por eles próprios como alternativas para desenvolver o processo de (auto)formação e autorregulação³⁶ da aprendizagem, por meio da narrativa (Simão, 2016). A esse entendimento, Souza e Cabral (2015, p. 151) acrescentam que:

³⁶ No que diz respeito à autorregulação, Basso (2016, p. 84) elucida que é “uma variável decisiva para melhorar os resultados das aprendizagens e para compreender os diferentes resultados escolares entre os alunos”, configurando-se uma relevante estratégia formativa de professores.

Essa metodologia de formação valoriza o desenvolvimento profissional dos professores como adultos, levando em conta o seu autoconhecimento, seus diferentes saberes e suas experiências constituídas ao longo de uma vida. [...]. Por conseguinte, considera-se que a abordagem (auto)biográfica ou biográfico-narrativa imprime a organização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre as práticas, a construção de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, assumo a formação docente como um processo contínuo e dinâmico que se dá ao longo da vida por meio de uma atitude autorreflexiva e da inter-relação dos sujeitos com seus pares e com o mundo (Garcia, 1999; Josso, 2010). Dessa compreensão, advém a intenção teórico-metodológica de criar tempos/espços reflexivos por meio da leitura, escrita e do compartilhamento de experiências nos *Ateliês de Cartas Autobiográficas–Navegando em cartas, tecendo histórias*, procedimento por meio do qual os professores participantes em formação contam suas narrativas memorialísticas em cartas. As histórias narradas são, também, a história de um tempo, de uma região e dos grupos nela inseridos.

Nesse sentido, as histórias de vida partilhadas nos ateliês compõem uma história coletiva da EC ribeirinha da cidade de Manaus, onde o Rio Negro, aparece como local de imersão na história e nas próprias subjetividades, possibilitando-nos inverter o sentido de propostas e programas formativos oficiais, cristalizados em padrões da racionalidade técnica que veem o docente como mero executor de propostas pensadas por outros, tratando-o como técnico-especialista e reduzindo a atividade docente à mera aplicação instrumental de um conjunto de saberes, na resolução de problemas em sala de aula, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. Esse modo de ver prevaleceu durante longo tempo no campo educacional, até mesmo presentemente (Bueno, 2002; Motta; Bragança, 2019).

Do exposto até aqui, ressalto que a opção pela abordagem narrativa de modo (auto)biográfico em cartas, justifica-se por sua natureza, carregada de significados e características próprias, permitindo entender como seus componentes desencadeiam nos participantes a problematização, a revelação, a compreensão do próprio processo formativo ao longo da vida. Nas palavras de Vieira e Bragança (2020), a escrita é “[...] lugar de identidade e memória, forja um modo de ser-estar nosso, com os outros na vida-formação” (Vieira e Bragança, 2020, p. 4).

Face ao exposto, entendo que o processo de formação docente aqui proposto está intimamente relacionado às discussões acerca do insucesso escolar na alfabetização e no letramento das populações do campo, uma vez que as diferentes perspectivas, análises e estudos sobre essas temáticas trazem implicações para a seleção e o desenvolvimento de métodos de

alfabetização, para a elaboração de material didático e, também, para a formação docente. Logo, acredito que abordagem narrativa (auto)biográfica em cartas, materializada pelo *Ateliê de Cartas (Auto)biográficas – Navegando em cartas, tecendo histórias*, inspirado no Ateliê Bibliográfico de Projeto de Delory-Momberger (2006), modelo já adotado por outros pesquisadores como metodologia em pesquisas educacionais e formação de professores, mostra-se flexível, adaptável e potencialmente eficaz ao propósito de formação de professores, para o qual foi desenhado.

Não se trata um método perfeito ou uma receita pronta para a formação de professores de turmas multisseriadas da EC, mas uma alternativa por meio da qual os professores possam refletir sobre suas concepções e práticas alfabetizadoras nesse contexto e, assim, promover mudanças qualitativas na educação ofertada à população que vive no campo, nas águas e florestas e deles dependam.

Dito isso, passo a dizer sobre os fundamentos teóricos do produto educacional fruto desta pesquisa, descrevo a tecnologia empregada, as etapas e os procedimentos aplicados e, em seguida, sigo para a subseção em que justifico a opção pela escrita de carta, gênero textual a ser produzido nos encontros, na sequência, encerro a seção descrevendo o processo de elaboração, implementação, avaliação e validação do produto educacional.

6.2 NA TRILHA DE OUTROS PESQUISADORES: ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETOS

Considerando os objetivos pretendidos com a pesquisa em tela e compreendendo que os aspectos de alfabetização e letramento evidenciados nas entrevistas narrativas de professores de turmas multisseriadas da EC ribeirinha de Manaus se expressam como necessidades formativas para esses professores, aponto tais aspectos como temáticas a serem tratadas no produto educacional aqui apresentado, ancorado na perspectiva teórico-metodológico da (auto)formação por meio da narrativa (auto)biográfica ou histórias de vida-formação Josso (2004, 2007, 2010); Finger; Nóvoa (2002; 2010); Souza (2006), entre outros.

A opção pela narrativa (auto)biográfica como abordagem de formação de professores de turmas multisseriadas da EC justifica-se pelo entendimento de que é necessário ofertar processos formativos pautados na realidade dos sujeitos que se formam, possibilitando a valorização de suas subjetividades e das particularidades do contexto em que se encontram. Parto da compreensão de que o ato de narrar é inerente ao homem, desde muito cedo o homem narra histórias. Conforme elucida Josso (2004, p. 27):

A história de vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

Assim, entendo que ao escrever (auto)biografias, biografias, histórias de vida e formação, a pessoa escolhe narrar aquilo que o marcou, que o tocou e o atravessou de forma positiva ou negativa. As narrativas são as memórias recontadas daquilo que a pessoa é e/ou daquilo em que se transformou, ou o que fez, daquilo que o travessou e o marcou profundamente, ou seja, são resultados de reflexão sobre suas experiências, constituindo um voltar a si, a suas origens, a seus valores, a suas crenças e a suas práticas desenvolvidas ao longo da profissão.

Para Basso (2016, p. 84), “aprender a refletir sobre as próprias experiências tem sido considerado um ponto importante na formação de professores, e conseqüentemente, favorece o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, que também poderão ser ensinadas aos alunos.” Esse movimento reflexivo pode inspirar o autor a criar histórias, individuais e coletivas, que expressem sua subjetividade, criatividade, pluralidade, sua humanidade.

Em outras palavras, Simão (2016) diz que as estratégias de ensino e aprendizagem atuais exigem professores autorreflexivos e autoanalíticos de suas práticas e concepções, a fim de que possam alcançar sucesso e êxito. Isso só será possível se nos processos formativos forem oportunizados momentos para que os professores olhem para si “[...] numa dupla perspectiva, enquanto aprendizes e enquanto docentes autorregulados” (Basso, 2016, p. 73).

Diante desse contexto, encontrei inspiração no Ateliê Biográfico de Projeto – ABP, de Delory-Momberger (2006), adaptado e organizado no formato de *Ateliê de Cartas Autobiográficas – Navegando em cartas, tecendo histórias*, a fim de proporcionar aos participantes da pesquisa, momentos de autorreflexão sobre o ser professor de turmas multisseriadas da EC, na zona ribeirinha de Manaus e suas perspectivas de alfabetização e letramento nesse contexto.

O ABP consiste em um procedimento de pesquisa-formação que traz o indivíduo para o centro da investigação, promovendo um processo de conhecimento e de mudança, haja vista que possibilita uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela acontece Delory-Momberger (2006). Esse procedimento ajuda a dar sentido à própria história, a reconhecer as forças e fraquezas no exercício docente. Contribui para questionar as certezas e os preconceitos em buscas de alternativas para os desafios enfrentados na profissão e, além disso, aproxima as histórias dos outros levando-nos a aprender com eles.

Tal procedimento é organizado em forma de encontros chamados de ateliês, em que os participantes narram e ouvem histórias de vida em formação, dentro e fora do espaço escolar, a partir de narrativas (auto)biográficas, orais e escritas, produzidas individual e coletivamente. Nessa atividade de escrita de si, os participantes são atores e autores de suas próprias histórias, ressignificadas no presente com vistas a um projeto formativo futuro (Delory-Momberger, 2006).

Josso (2004) em diálogo com Finger e Nóvoa (2010) defendem que neste tipo de pesquisa-formação há oportunidades de mudança não somente das práticas, mas também dos sujeitos em formação, pois a pessoa é ao mesmo tempo, objeto e sujeito da formação. É um procedimento que entrelaça diferentes modalidades de leitura e escrita, individual e em grupo. Baseia-se no entendimento de que a escrita (auto)biográfica pode ser uma maneira de exploração e partilha de experiências vivenciadas e de projetar um futuro pessoal e profissional.

A escrita, no contexto das entrevistas com professores de turmas multisseriadas da EC ribeirinhas, representa um profundo mergulho no rio, espaço simbólico, que acolhe suas reminiscências mais significativas. As lembranças evocadas e escritas são frequentemente imbricadas ao ambiente em que os docentes vivem e exercem a profissão. Entretanto, embora, intensa e visceral a imersão nas recordações, isso não se constitui um procedimento terapêutico, mas um movimento contínuo de caminhar para si, para suas origens, para seu mundo interior atravessado pelo mundo, que é plural e, é também do outro e sobre o outro (Delory-Momberger, 2006).

Conforme preconizado pela autora supramencionada, durante os ateliês, os relatos orais e escritos compartilhados com o ouvinte/leitor contribuem para que os docentes se vejam como atores-autores de sua própria história, da qual são agentes e objetos de reflexão, apoiado em duas práticas complementares que permite “compreender a presença do outro e dos outros” (Delory-Momberger, 2006, p. 368). Nessa mesma obra, a autora afirma que a

[...] presença, ao mesmo tempo, pessoal e social, no movimento de reflexividade operada sobre si mesmo: a da autobiografia, do trabalho realizado sobre si-mesmo no ato da palavra que, falada ou escrita, é sempre um ato de escritura de si; e a da heterobiografia, ou seja, do trabalho de escuta/de leitura e de compreensão do relato autobiográfico mantido pelo outro (Delory-Momberger, 2006, p. 368).

O ABP pode ser empregado em diversas áreas da formação de adultos, desde universitários a profissionais já atuantes no mercado de trabalho, como exemplo, professores em formação continuada (Delory-Momberger, 2006). Ao ser proposto por uma instituição de

ensino, deve ser feito mediante convite formal e fornecimento de todos os recursos e meios necessários para operacionalização da dinâmica formativa. A adesão dos participantes deve ser consensual e não deve exceder o quantitativo de doze, para não comprometer os resultados. Além disso, esse total deve ser dividido em grupos de três ou quatro, a depender do número real de professores que aderirem à formação (Delory-Momberger, 2006).

A execução dos ateliês se intensifica em um ritmo progressivo de envolvimento dos participantes e obedece a um cronograma de encontros presenciais, que podem ser semanais ou quinzenais, pré-estabelecidos pela escola, totalizando seis encontros durante os quais se “[...] registra as experiências de vida/ escolar/profissional em uma dinâmica prospectiva que une as três dimensões de temporalidade (passado, presente e futuro)” (Basso, 2016, p. 83). Após os encontros deve-se fazer uma avaliação quanto aos resultados alcançados.

Vale dizer, que apesar da efetividade já comprovada deste procedimento de investigação-formação, para atender aos objetivos da pesquisa, foram necessárias algumas alterações e adaptações no modelo original (Delory-Momberger, 2006), é o que passo a descrever mais adiante.

6.3 ROTAS ALTERNATIVAS: UMA VIAGEM (AUTO)FORMATIVA EM CARTAS

Como mencionado anteriormente, minha opção pela abordagem narrativa como procedimento de formação de professores de classes multisseriadas da EC justifica-se pela necessidade de proporcionar tempos/espacos que possibilitem reflexão sobre as práticas de alfabetização e letramento, articulada a temáticas que emergiram de suas narrativas, como formas de enfrentamento dos baixos resultados de alfabetização e letramento na EC de Manaus. Proponho um percurso formativo organizado sob a forma de ateliês, durante os quais se “[...] registra as experiências de vida/ escolar/profissional em uma dinâmica prospectiva que une as três dimensões de temporalidade (passado, presente e futuro)” (Basso, 2016, p. 83).

O ato de narrar é carregado de intencionalidade, de sentidos e de significados que vão se transformando, adaptando, mudando à medida que as relações do homem com o meio e com os outros homens vão se desenvolvendo, mediadas por diferentes instrumentos e tecnologias, entre elas a tecnologia da escrita, penso que nesse espaço de escrita em carta (auto)biográfica, a ideia é fomentar a autorreflexão, comunicar pela escrita, discutir com os pares e, dessa forma, possibilitar o autoconhecimento e a (auto)formação (Bueno, 2002). Por esse viés, assumo a formação docente pautada no desenvolvimento da autorreflexão, da autonomia, da criatividade

e da auto-organização dos professores, bem como na (re)integração de saberes sobre a alfabetização e o letramento em salas multisseriadas da EC.

Mas por que o gênero textual carta? É a essa explicação que, oportunamente, dedico esta subseção. Por meio desta pesquisa pude apreender que a carta possibilita um diálogo mediado pela escrita, essencialmente marcada pela pessoalidade, dialogicidade e intensa comunicação. Esse gênero textual é usado para registro de ideias, memórias, sentimentos e até mesmo, de denúncia e/ou apoio a causas coletivas como as cartas abertas à sociedade de associações científicas e organizações da sociedade civil remetidas a órgãos governamentais e/ou a seus representantes, por exemplo.

De acordo com Camini (2012), a tradição de escrever cartas é algo que acompanha a humanidade desde tempos remotos e tem sido um importante instrumento de registro de um legado histórico que nos permite conhecer muito da cultura, dos modos de pensar e viver de nossos ancestrais. Essa tradição foi cultivada por gerações passadas, em que homens e mulheres, artistas, chefes de governo, políticos, viajantes, amantes, religiosos e intelectuais, que viveram em épocas distantes e contextos variados, “[...] expressam a sua forma peculiar de pensar, de projetar, de orientar, além da firmeza de seus sonhos” (2012, p. 10).

Esse gênero textual configura-se um instrumento comunicativo poderoso, que muito antes dos avanços tecnológicos experimentados na atualidade, já rompiam fronteiras e encurtavam distâncias “[...] para comunicar, ou seja, expressar, informar, contar, descrever, explicar, argumentar e fazer entrar em jogo a função poética da linguagem” (Portal, 2012, p. 4).

Ademais, Souza e Cabral (2015) corroboram a importância dessa tradição, para além da função social de informar e comunicar, salientando, sobretudo, que as cartas “[...] proporcionam aprendizagens, reflexão, imergir no passado, liberar tensões e questionar o presente numa visão prospectiva. As cartas têm sido utilizadas por professores como uma das estratégias pedagógicas” (2015, p. 156).

Em busca de compreender melhor esse potencial formador e transformador presente na escrita de cartas e, especialmente, as cartas (auto)biográficas, durante o transcorrer da pesquisa, tive o contato com inúmeras publicações: artigos científicos, dissertações, teses, livros e produtos educacionais que tratam desse tema (escrita de cartas), algo que julgava superado pelos meios decorrentes das tecnologias digitais da informação e comunicação, os quais aceleraram e globalizaram a troca de mensagens.

Entretanto, nessa caminhada, fui surpreendida pela atualidade dessa abordagem quando tive acesso ao maravilhoso legado de cartas escritas, recebidas e trocadas por Clarice Lispector,

Paulo Apóstolo, Che Guevara, Frei Bento, José Saramago, Olga Benário, Rosa Luxemburgo, entre outras personalidades importantes da história da humanidade. Entre esses mestres que se dedicaram à escrita desse gênero textual, e, em especial, entre aqueles que influenciaram a história da educação, não posso deixar de citar Paulo Freire, um grande educador brasileiro cujas cartas pedagógicas apresentam-se como instrumento importante para atender a uma parcela da população de nosso país que ainda preservam essa tradição para manter o contato com familiares e amigos distantes (Camini, 2012). Esta autora destaca que

[...] a prática de escrever cartas tem ocupado espaço e força, cultivada entre os Sem Terra, no decorrer de seus 28 anos de história. Ainda na pré-história do MST, encontramos a primeira carta (15/05/1981), elaborada coletivamente, pelos colonos acampados em Ronda Alta/RS. O conteúdo desta carta/manifesto denuncia o descaso do governo para com os colonos (Camini, 2012, p. 27).

Diante dessas experiências, busco recuperar uma prática secular que se configura como “fontes reveladoras de uma subjetividade que é individual, mas que pode trazer indícios, evidências das realidades sociais e dos processos coletivos formativos” (Vieira; Bragança, 2020, p. 6). De acordo com essas autoras, “a carta é um importante dispositivo de reflexão, encontro e relações entre pares e grupos” (2020, p. 4).

Nas cartas, as narrativas são muito presentes com detalhes e pormenores que situam o leitor/a no tempo e no cenário em que os fatos acontecem. Camini (2012, p. 43) diz que “[...] cartas bem escritas nos estimulam a ler e a apreender o mundo dos homens e mulheres que as escrevem, que registram e fazem história através delas; cartas que, por sua natureza, exigem e estimulam uma resposta”. Essa mesma autora ratifica que a análise de tudo que há registrado em cartas nos permite concluir que esta forma de comunicação

[...] é atual, viável e coerente, pois uma carta pode ser escrita durante uma viagem, uma marcha, uma reunião, ou participando de uma roda de conversa [...] pelo caminho escolhido e pela reflexão construída, com a interlocução de alguns dos mestres da humanidade, há indícios de que escrever cartas não é uma atitude superada e envelhecida pelo tempo. Embora, haja quem defenda sua superação vendo, na metodologia de escrever Cartas, algo retrógrado a ser descartado e jogado no lixo, principalmente se comparado à rapidez da atual forma de comunicação (Camini, 2012, p. 43-46).

Além dos argumentos apresentados até aqui para justificar minha opção pela escrita de cartas, considero fundamental dizer que essa escolha também se deu por alguns motivos bem particulares, que emergiram de experiências vivenciadas no desenvolvimento da pesquisa. De

um lado, foi motivada, principalmente, por minha experiência com esse gênero na formação continuada de professores, experienciada pela primeira vez durante minha participação na disciplina de mestrado – Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa, em abril de 2021, com o então professor Dr. Amarildo Menezes Gonzaga.

Nessa época, eu e minha turma fomos incentivados, estimulados e instigados a rememorar nossa trajetória de vida e formação, da educação básica até chegarmos ao mestrado, e assim, por meio de uma escrita inicial em forma de carta, iniciamos um percurso investigativo de como nos constituímos professores e como construímos nossa identidade profissional, a partir de nossas práticas docentes e de nossas vivências pessoais construídas ao longo do tempo.

Desse modo, fomos conduzidos à reconstrução dos processos educacionais por nós vivenciados desde muito cedo. Rememoramos fatos relevantes de nossa infância, juventude e vida adulta, experienciados não somente nas escolas primária e secundária, mas também na academia. Revisitamos as lembranças nostálgicas de alguns de nossos antigos professores que marcaram fortemente nossas vidas. Revivemos dores e alegrias, emoções de leituras e estudos realizados quando ainda éramos estudantes da educação básica, enfim, reconstruímos e ressignificamos nossa história de vida, de trabalho e de passagem de estudantes a professores e, desta, a mestrandos e pesquisadores iniciantes.

Senti-me encantada pela proposta e, com esse movimento, fui intimamente tocada pela atividade de escrever sobre mim! Isso me levou a ressignificar o sentido do gênero carta para além de seu uso social, hábito por mim cultivado na adolescência e, depois, levado ao esquecimento e ao desuso (assim eu pensava, antes do mestrado), provocados pela velocidade e culto das tecnologias digitais da comunicação e da informação que atravessam a vida moderna e pós-moderna.

Nas palavras encharcadas de poesia, Larrosa (2015, p. 23) nos chama à escuta e à suspensão do ativismo, quando afirma que [...] a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência”. De acordo com ele, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Fonte de conhecimentos que formam e transformam, a experiência é prenhe de subjetividades, sentidos e significados que exigem de nós um gesto de interrupção (mais tempo, menos trabalho, menos opinião e julgamento). Esse autor ensina que

[...] a falta de silêncio e memória são inimigas mortais da experiência: A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção,

um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar se tempo e espaço (Larrosa, 2015, p. 19).

Essas palavras, aliadas a perdas inesperadas de familiares e amigos em decorrência da Covid 19, durante os anos de vivência do mestrado, instigaram-me a desejar estar mais perto das pessoas, a senti-las e a ouvir o que têm a dizer. Ao buscar o exercício de “interrupção do tempo” (Larrosa, 2015), na continuidade do mestrado, fui movida pelas pesquisas realizadas acerca da EC que levaram à leitura da Carta aos Sem-Terra, da Carta aos Sem Terrinha e outras escritas em cartas de Antônio Nóvoa, Paulo Freire, por exemplo, que me encantaram ainda mais.

Além dessas, vivenciei outra experiência de escrita de carta (auto)biográfica, ao cursar, como aluna especial, a disciplina Pesquisa Narrativa, no doutorado da Universidade Federal do Pará–UFPA. Nessa disciplina, mais uma vez, fui atravessada pela escrita (auto)biográfica e com ela, pude experienciar os movimentos introspectivo, retrospectivo e retrospectivo descritos por Clandinin e Connelly (2011), que representaram um processo autorreflexivo de ressignificação de minha própria identidade docente e de pesquisadora iniciante, levando-me à redefinição nas rotas desta pesquisa, como a, já mencionada, opção pela escrita em primeira pessoa, por exemplo.

Esses três momentos destinados à escrita ou leitura de cartas foram bastante significativos e considerados por mim verdadeiros “momentos charneiras” (Josso, 2010) e, decerto, influenciaram sobremaneira a pesquisa e a necessidade de pôr em prática parte de minha pesquisa – a construção de uma Proposta Formativa para professores de turmas multisseriadas da EC ribeirinha de Manaus com fundamento na narrativa (auto)biográfica. Logo, as experiências descritas influenciaram sobremaneira a elaboração deste Produto Educacional e, fundamentalmente, justificam a opção pela escrita do gênero escolhido, ressignificada e materializada no *Ateliê de Cartas Autobiográficas - Navegando em cartas, tecendo histórias*, do qual passo a descrever todo o processo de implementação e validação.

Antes de encerrar esta subseção, importa destacar que para enfrentar os desafios, os medos e as inseguranças vivenciados durante processo de elaboração e implementação deste produto educacional, tal como fazem os navegadores experientes, quando se aventuram em águas desconhecidas, procurei manter uma boa comunicação com outros viajantes, busquei

ouvir a experiência e o conhecimento adquiridos por aqueles que já empreenderam a mesma viagem de pesquisa e formação de professores na perspectiva da abordagem narrativa.

Nesse sentido, ao ouvi-los durante a elaboração e implementação desta Proposta Formativa, foram desveladas rotas incompatíveis com cenários onde pretendia aportar! Deparei-me com a necessidade de ajustes, perceptíveis somente com os múltiplos olhares e com as vozes dos companheiros de viagem, ecoadas durante meu próprio processo de investigação-formação. Vozes dos professores participantes em formação, dos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico

- GEPROFET/IFAM, voz de minha orientadora e dos colegas de profissão, aos quais nunca deixei de recorrer. Todos realçaram o valor de um potencial processo (auto)formativo possível com o *Ateliê de Cartas (Auto)biográficas - Navegando em cartas, tecendo histórias*, além de sugerirem outros itinerários e novas paradas com base na simplicidade, no acolhimento, no olhar sensível e na escuta atenta.

Dos mais experientes nessa viagem, ficou a marca do desembaraço de ouvir os ventos, de observar as estrelas, as marés e de sentir os banzeiros dos rios a fim de se chegar às paisagens desejadas! Esse processo de elaboração, implementação, avaliação e validação, bem como as vozes dele reverberadas, é detalhado na próxima subseção.

6.4 ATELIÊ DE CARTAS AUTOBIOGRÁFICAS – NAVEGANDO EM CARTAS, TECENDO HISTÓRIAS

À luz dos pressupostos do modelo original de Delory-Momberger (2006) descritos anteriormente, pensei em uma proposta formativa adaptada e organizada por mim, em diálogo com minha orientadora e alguns outros colegas de profissão, a fim de atender aos objetivos propostos nesta pesquisa. Esse processo de adaptação necessitou de tempo para estudo e pesquisa a fim de conseguir pôr em prática as diferentes alterações efetivadas, até que estivessem alinhadas ao cenário e aos propósitos do estudo. Entretanto, essa flexibilização não afastou as prerrogativas primárias do modelo adotado, ainda que durante a implementação, modificações tenham sido feitas, principalmente na questão do tempo e espaço de realização das atividades sugeridas para cada etapa.

Nesses termos, passo a descrever as alterações iniciais empreendidas para a elaboração do *Ateliê de Cartas Autobiográficas – Navegando em cartas, tecendo histórias*, uma proposta de produção de narrativas (auto)biográficas produzidas, lidas e discutidas nos ateliês, cuja pretensão é criar tempos e espaços de introspecção, retrospectiva e prospecção (Clandinin,

Connelly, 2011) desencadeados pelo mergulho na memória e pela escrita das histórias de vida-formação ou narrativas (auto)biográficas.

Considerando que o contexto da pesquisa é marcado pelas longas distâncias percorridas entre águas e florestas, acessíveis somente por rios, dificultando o acesso para a realização dos encontros presenciais nas próprias comunidades escolares, considere mais viável, adaptar os ateliês presenciais ao ensino híbrido de aprendizagem invertida (Moran, 2019). Esse tipo de metodologia transfere para o ambiente digital uma parte do que seria trabalho presencialmente pelo(a) formador(a), exigindo dos participantes o desenvolvimento de atitudes de auto-organização para acessarem materiais e fazerem pesquisas sobre determinado tema, no seu próprio ritmo e disponibilidade de tempo e espaço (Moran, 2019).

Nesse caso, propus o *estudo dirigido*³⁷ por meio de seis roteiros de aprendizagem que deram acesso ao material sugerido, como: preparação para os relatos orais, leituras de aprofundamento, rodas de conversa, leitura e produção de cartas construídas nos ateliês. Os roteiros de aprendizagem proporcionaram idas e vindas nas temáticas abordadas a fim de que toda etapa fosse complemento da outra e, assim, fortalecesse o processo de desconstrução e reconstrução das histórias de vida-formação dos participantes, doravante professores participantes em formação. Esses roteiros de aprendizagem foram enviados, antecipadamente, por *WhatsApp*, para atender ao sugerido por Delory-Mombereger (2006, p. 366), ao recomendar que “os participantes tomem conhecimento, com antecedência, do tema e da sinopse da sessão”.

E dessa maneira, inicialmente, foram planejados quatro ateliês presenciais coletivos, que seriam desenvolvidos na sede da Divisão Distrital da Zona Rural – DDZ Rural, localizada na cidade de Manaus, e dois ateliês individuais para estudos dirigidos remotos a serem realizados, individualmente, conforme disponibilidade de tempo e espaço dos próprios professores participantes em formação. Apesar de ter mantido essa organização, na versão final do produto (Apêndice D), faz-se necessário elucidar que durante o processo de implementação dos ateliês foi preciso alterar o cronograma, em virtude de alguns acontecimentos inesperados que não cabe mencionar neste espaço.

Ademais, importante ressaltar que a etapa de planejamento da proposta formativa ocorreu sem a contribuição direta dos participantes da pesquisa, no entanto, conforme objetivado desde o início, a seleção e a organização dos conteúdos/temáticas, foi feita após a conclusão das entrevistas narrativas e, até mesmo a metodologia escolhida, foi ressignificada

³⁷Conforme Veiga (2013), o estudo dirigido é uma técnica que compreende a elaboração de um roteiro de estudo para que os estudantes executem as etapas definidas de forma sistemática e organizada, de maneira que possam compreender, interpretar, analisar, avaliar e criar/aplicar as temáticas abordadas no roteiro proposto.

com o processo de escuta atenta e interpretação dos dados produzidos durante a pesquisa de campo. Nesse planejamento ocorreu, também, a construção do escopo teórico e a sistematização das etapas segundo o modelo original do ABP, as adaptações necessárias e a escolha das estratégias alternativas e da avaliação, bem como a escolha dos recursos utilizados. Esse processo de pesquisa e aprofundamento teórico-epistemológico iniciou-se logo após o Exame de Qualificação, em 2022.

Assim, tal como as viagens rotineiras e a navegação em rios já conhecidos podem ser repletas de surpresas e emoções provocadas pelas intempéries climáticas, com ventos fortes, chuvas ocasionais e banzeiros que deixam os navegantes em sobressaltos, no processo de implementação das etapas do *Ateliê de Cartas (Auto)biográficas – Navegando em cartas, tecendo histórias*, também foi necessário alterar rotas. Dessa maneira, redimensionei o cronograma das etapas/encontros (Apêndice E), julgando suficientes as oito horas presenciais – dois encontros de quatro horas – disponibilizadas pela chefia da Divisão Distrital da Zona Rural, para dar início à formação. Por isso, realizei dois ateliês presenciais coletivos, na sede da DDZ Rural, dois ateliês com estudos dirigidos individuais, realizados de forma autônoma e remota, norteados por roteiros de aprendizagem e dois ateliês presenciais coletivos, via ambiente virtual do *Google Meet*.

Vale destacar que a sede da Divisão Distrital da Zona Rural foi escolhida para sediar os ateliês presenciais, pela facilidade de acesso e comodidade para os professores, que, comumente, participam de atividades pedagógicas nesse espaço e, além disso, na data sugerida, eles estariam na zona urbana de Manaus. Com isso, ficou evidenciado que as especificidades da cultura, da localização, das instalações físicas, do mobiliário, do transporte escolar, dentre outros aspectos das escolas do campo, das águas e florestas de Manaus precisam ser considerados durante a elaboração e implementação de propostas formativas para esses docentes, a fim de que se atenda, verdadeiramente, às necessidades de professores que vivem e atuam nesse contexto.

Esse processo de implementação da proposta formativa teve duração de 18 horas, sendo 08 horas de encontro presencial realizado na sede da Divisão Distrital da Zona Rural, localizada na Avenida Torquato Tapajós, Flores, Manaus-Amazonas, 06 horas de estudo dirigido remoto, individual, por meio de roteiros de aprendizagem e 04 horas de encontros virtuais, via plataforma do *Google Meet*, para realização das atividades sugeridas e das avaliações. Mantive a implementação das seis etapas progressivas mencionadas anteriormente e incluí leituras, reflexões, estudos dirigidos e problematizações de temáticas relevantes. Tais temáticas

abordadas emergiram nas entrevistas narrativas realizadas durante o caminhar da pesquisa, conforme mencionado.

A validação da Proposta Formativa se deu no período de 24 de abril de 2023 a 14 de julho de 2023, com o total de quatro participantes, que, neste espaço, chamo de professor A, B, C e D, visto que todos optaram pelo anonimato e sigilo (Clandinin e Connelly, 2011). Dos ateliês, participaram dois professores das escolas investigadas durante a pesquisa e dois professores convidados no decorrer, pois houve duas desistências por motivos particulares alheios à vontade de todos.

Os dois ateliês presenciais coletivos foram realizados em 24 de abril de 2023, na sede da Divisão Distrital da Zona Rural, somando quatro horas no turno matutino destinadas às atividades da Primeira Etapa descritas no roteiro de aprendizagem 01 e quatro horas no turno vespertino, destinadas às atividades da Terceira Etapa, descritas no roteiro de aprendizagem 03. Quanto às etapas individuais de estudo dirigido, não presenciais, descritas nos roteiros de aprendizagem 02 e 04, foram realizadas conforme organização de tempo e espaço dos participantes e as etapas coletivas presenciais, descritas nos roteiros de aprendizagem 05 e 06, foram adaptadas para o ambiente virtual do *Google Meet*.

A inversão entre a segunda e a terceira etapa foi necessária, porque pensei, inicialmente, e um primeiro encontro de quatro horas intercalado a um período de quinze dias para a realização da Segunda Etapa - Roteiro de aprendizagem 02, com estudos dirigidos individuais remotos de referenciais teóricos acerca da alfabetização, do letramento e da EC e outras atividades que demandavam um tempo maior e auto-organização por parte dos participantes. No entanto, como precisava aproveitar o período vespertino do dia 24 de abril, que foi para reunir os professores, em conversa com os participantes e com minha orientadora, julgamos mais adequado realizar a Terceira Etapa, com atividades presenciais, coletivas, mais relacionais, tornando o encontro mais interativo e dinâmico, preparando para a escrita da primeira versão da narrativa (auto)biográfica que, desse modo, seria aperfeiçoada juntamente com as atividades remotas, individuais da Segunda Etapa. Isso foi combinado com os participantes no turno matutino do dia 24/04/2023.

Importa dizer que as dificuldades apresentadas para reunir os professores das três escolas, ainda que em ambiente virtual, devido à ausência de uma internet de qualidade nas escolas e em suas comunidades, acarretaram uma interrupção muito longa entre uma etapa e outra, pois precisei esperar momentos esporádicos em que todos viessem à zona urbana para poder reuni-los, uma vez que no final de cada mês – data de pagamento – é comum os professores das escolas mais distantes se deslocarem da zona rural de Manaus para fazer

compras e resolver outras questões que só podem ser providenciadas na zona urbana, por isso os encontros virtuais precisaram se adequar a essas datas, pela facilidade de internet que a vinda à zona urbana oferece, acarretando um intervalo maior entre as etapas.

Isso pode ter ocasionado certa falta de engajamento de alguns docentes e talvez tenha interferido nos resultados pretendidos, levando a um sentimento de desânimo e desmotivação por parte não só dos participantes como também de minha parte, na condição de formadora. Delory-Momberger (2006) recomenda o intervalo de uma a duas semanas entre um encontro e outro. Aproveito este momento para lembrar que a formação que proponho com os Ateliês, é intrinsecamente relacional e, por isso, do processo de implementação experienciado por mim, recomendo àqueles que decidirem implementá-lo em outros contextos, que se evite o distanciamento ocasionado por longos intervalos de tempo entre os ateliês.

No que diz respeito à avaliação dos ateliês, foi adotado o diário de bordo, entregue no primeiro encontro. Nesse instrumento, os participantes registraram suas considerações e impressões sobre as atividades desenvolvidas. As autoavaliações utilizadas nesta proposta formativa, são instrumentos que permitem aos participantes uma reflexão sobre a sua participação nos encontros e *feedback* das etapas anteriores, marcando o início de cada etapa presencial coletiva. As anotações do diário de bordo também se configuraram subsídios para avaliação final realizada em Formulário enviado por *link* do Google Formulário.

Na versão final do produto educacional, esse modelo de avaliação é substituído pela escrita de uma carta ao (a) formador (a). Essa carta pode ser uma síntese das anotações feitas no diário de bordo durante o desenvolvimento de todas as etapas do Ateliê. Esse instrumento proporciona aos participantes a oportunidade de expressar de forma mais elaborada suas considerações e impressões sobre o processo formativo, destacando aspectos positivos, dificuldades encontradas e sugestões para melhorias. Além disso, a carta também pode ser uma forma de agradecer pela oportunidade de participar do Ateliê e pelo aprendizado adquirido, fortalecendo o vínculo entre formadores e participantes.

Finalmente, passo descrever o desenvolvimento das seis etapas do *Ateliê de Cartas (Auto)biográficas – Navegando em cartas, tecendo histórias*, tal como foram realizadas progressivamente no período de abril a julho de 2023. Durante esse período, os participantes foram guiados em atividades e reflexões que visavam explorar a escrita de cartas como uma forma de contar histórias pessoais e desencadear a (auto)formação docente. Essas etapas foram estruturadas de forma a permitir reflexão sobre suas próprias experiências e aprendizados. Cada etapa possibilitou a oportunidade de os participantes compartilharem suas cartas, receberem

feedback dos colegas e do formador e, de maneira mais abrangente ou pessoal, expressar as experiências vivenciadas.

A **primeira etapa** do ateliê consistiu em um primeiro encontro presencial com os professores convidados a participar da formação, com duração de quatro horas. Aconteceu no dia 24/04/2023, no turno matutino, na sede da DDZ Rural, conforme já mencionado anteriormente. As atividades realizadas neste ateliê estão descritas, detalhadamente, no **roteiro de aprendizagem 01**(Apêndice D). Participaram desta etapa os quatro participantes da pesquisa, sendo dois professores das escolas investigadas e dois professores convidados de outra escola da zona ribeirinha de Manaus, que aceitaram o convite, todos professores de turmas multisseriadas com alunos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

O encontro iniciou com a minha apresentação e dos participantes, seguida da exibição de uma cena do filme Central do Brasil. Esse excerto do filme serviu de ponto de partida para discussão sobre a proposta de formação, sobre o gênero carta e a tradição de escrevê-las. Como motivação para as discussões sobre a escrita de cartas, sobre como o ato de escrevê-las pode contribuir para o autoconhecimento. As considerações dos professores participantes foram lidas por eles e depois afixadas em um painel disponibilizado por mim (Imagem 14).

Figura 14: Etapa: Painel de impressões



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

O professor A destacou que o ato de escrever pode levar a pensar sobre si e partilhar fatos pessoais com alguém de sua confiança e o professor B, ressaltou não ter hábito de escrever cartas. Também foi destacado por todos o fato de os personagens do vídeo não saberem ler e escrever, de serem dependentes de outras pessoas por estarem na condição de analfabetos.

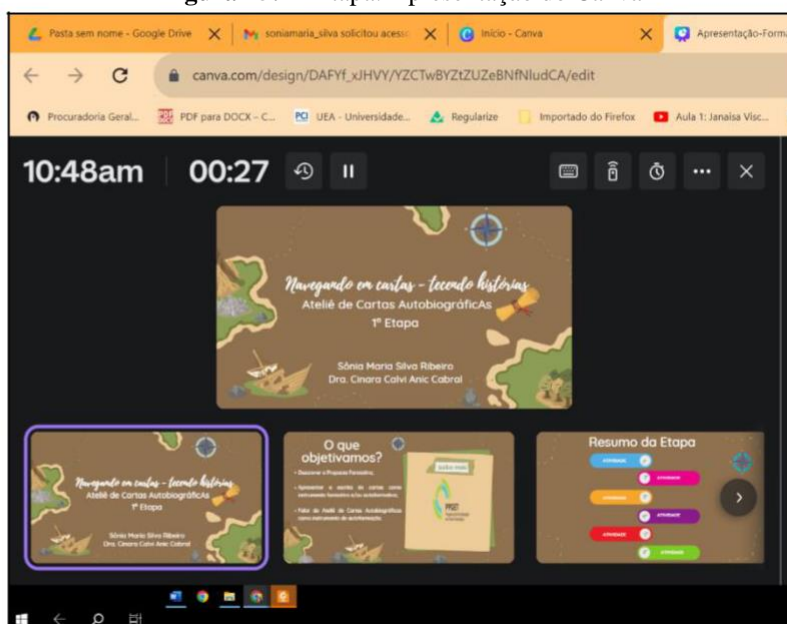
Embora não tenham falado com clareza, todos demonstraram pensar no alfabetismo como fator fundamental para a autonomização e emancipação da pessoa. Nesse primeiro momento os participantes ainda estavam bastante desconfiados e tímidos.

Depois desse aquecimento inicial, diferente do modelo original, já nesta primeira etapa foram discutidas, coletivamente, a sugestão de contrato de participação e as regras de respeito, discrição e sigilo quanto a tudo que fosse contado e socializado nos ateliês (Delory-Momberger, 2006). Os professores participantes assinaram o mesmo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice B), submetido ao Comitê de Ética.

Além disso, foi discutido e alterado o cronograma final de implementação do produto educacional, descrito no Apêndice E. Conforme combinado com todos os presentes, as etapas virtuais poderiam ser realizadas durante o sábado pela manhã, desde que não fosse sábado letivo, uma vez que as escolas da área ribeirinha - Rio Negro, possuem sábados letivos já previstos em calendário específico, como forma de antecipação/reposição do período de outubro a dezembro, quando as atividades escolares encerram por conta da vazante deste rio.

Em seguida, foi apresentada a proposta de formação e todas as informações atinentes a ela como: objetivos, características, procedimentos e as regras de todas as etapas. Essa apresentação oral foi feita mediante suporte do aplicativo *canva* elaborado por mim.

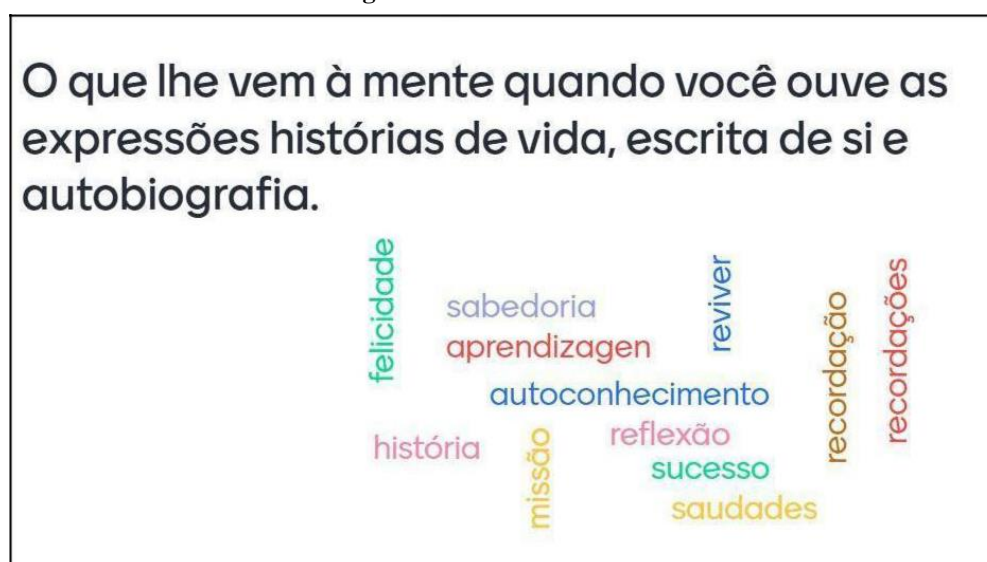
Figura 15: 1ª Etapa: Apresentação do Canva



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Logo após essa apresentação, realizei a dinâmica da *Nuvem de Palavras*³⁸ para obter um diagnóstico acerca do que os participantes já sabiam sobre narrativas, histórias de vida, autobiografia e, assim, estabelecerem, ou não, alguma relação com o vídeo exibido. A nuvem foi criada por meio de um link do aplicativo *Ment Meter*³⁹ enviado por mim, via *whatsapp*, e preenchido pelos participantes, via celular, durante a realização do encontro. Os docentes escreveram três palavras a partir do seguinte questionamento: O que lhe vem à mente quando você ouve as expressões “autobiografia”, “histórias de vida”, “escrita de si”? Suas respostas foram exibidas na nuvem de palavras apresentada abaixo.

Figura 16: Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ao final deste momento, cada participante relatou suas considerações acerca do que foi apresentado na nuvem de palavras, de modo geral, todos relataram que a escrita (auto)biográfica motiva recordações e saudades, pois revisita momentos marcantes, significativos, sejam eles bons ou ruins. Para os participantes o ato de recordar, gera reflexão, entretanto, não mencionaram os fins formativos dessa escrita.

³⁸Uma nuvem de palavras (também conhecida como nuvem de tags ou texto) é uma representação visual da frequência e do valor das palavras. Ela é usada para destacar com que frequência um termo ou categoria específica aparece em uma fonte de dados. Quanto mais vezes uma palavra-chave estiver presente em um conjunto de dados, maior e mais forte será a palavra-chave. Disponível em: <https://infogram.com/pt/criar/nuvem-de-palavra>. Acesso em: 21 out. 2023.

³⁹A Mentimeter é uma empresa sueca com sede em Estocolmo que desenvolve e mantém um aplicativo homônimo usado para criar apresentações com feedback em tempo real. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>. Acesso em 21 de abril 2023.

Com base nessa atividade, percebi que a abordagem narrativa (auto)biográfica como dispositivo de formação é uma novidade para os professores participantes. Embora um deles tenha escrito um memorial durante a graduação, ele não estabeleceu uma relação entre essa escrita e um processo (auto)formativo. Aparentemente a escrita do memorial foi vista como mais uma atividade acadêmica a ser cumprida.

Além disso, os professores mostraram dificuldade em compreender a proposta da abordagem narrativa (auto)biográfica. Um deles chegou a perguntar: “O que ganhamos com isso?” E completou: *Além do conhecimento, é claro?* Isso sugere que os professores, acostumados com modelos formativos instrumentais e fechados, podem demonstrar certo estranhamento e resistência quando se deparam com paradigmas amparados na abordagem proposta nos ateliês, configurada em uma nova forma de pensar a formação e a construção do conhecimento que é mais subjetiva e centrada no sujeito que se forma, em suas dimensões individuais, sociais e profissionais.

Em tese, os professores demonstraram certa desconfiança e dificuldades para entender a abordagem narrativa (auto)biográfica em profundidade, incluindo o suporte filosófico por trás dela, apesar de reconhecerem que a escrita de cartas pode levar ao conhecimento de si e do outro. Todos foram informados sobre as emoções que acompanham certas atividades (auto)biográficas sem que estas tenham qualquer finalidade terapêutica. Esse momento constitui-se na ação de “[...] administrar as ‘entradas em contato’ com as emoções e apelar para a corresponsabilidade do conjunto dos participantes no que diz respeito à explosão afetiva e emocional” (Delory-Momberger, 2006, p. 366).

Esta primeira etapa encerrou com a autoavaliação que deveria ser registrada no diário de bordo, entregue a cada participante, ao final desta etapa. Esse instrumento teve como objetivo o registro de *reflexões introspectivas*, ou seja, “[...] implica uma reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente à atividade diária e quotidiana” (Garcia, 2019, p. 56).

A **segunda etapa**, realizada no período de 18/05 a 24/05/2023, foi adaptada para um encontro não presencial, dadas as dificuldades de realizar todos os encontros presencialmente, devido à localização longínqua das comunidades que abrigam as escolas envolvidas. Isso dificultou a locomoção dos professores participantes e a minha. Essa etapa consistiu em estudos dirigidos, individuais e remotos, com duração de três horas, orientados pelo **roteiro de aprendizagem 02** (Apêndice D), enviado antecipadamente aos professores participantes, via *WhatsApp*. As três horas foram gerenciadas pelo próprio participante de acordo com seu interesse, sua disponibilidade de tempo e espaço para estudo. Por meio desse roteiro, os

participantes tiveram a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre EC, alfabetização e letramento com a indicação de vídeos e textos para estudo.

Cumprê salientar, que essa atividade, constitui-se uma novidade inserida na proposta original do Ateliê Biográfico de Projetos de Delory-Momerguer (2006), para atender as particularidades do contexto de pesquisa, tendo em vista que na análise das narrativas dos professores percebi a necessidade de retornar esta temática durante a formação continuada. Conforme nos disse Girassol na ocasião da entrevista narrativa: *Cheguei na educação ribeirinha sem nunca saber o que é EC*, confirmando essa necessidade. Ao final desse estudo dirigido, os professores participantes também foram orientados a anotarem suas considerações sobre a etapa realizada remotamente. Sobre isso, mencionaram que a falta de tempo dificultou os estudos remotos e individuais, tendo em vista que chegavam cansados em casa durante a semana, e em alguns finais de semana, tinham apenas o domingo para descansar pois cumpriam alguns sábados letivos previsto no calendário escolar.

Figura 17: 2ª Etapa: Mensagem de WhatsApp



Fonte: Fonte: Acervo próprio, 2023.

A **terceira etapa** se configurou com uma atividade presencial com duração de quatro horas, antecipadas para o dia 24 de abril de 2023, no período vespertino, haja vista que foi a possibilidade encontrada para conseguirmos reunir presencialmente, sem alterar a rotina dos professores que já estavam na zona urbana. Iniciei retomando as atividades realizadas pela manhã e solicitando que conversassem sobre as expectativas sobre a formação: acerca de ser professor alfabetizador em turma multisseriada da EC, na escola ribeirinha, sobre como o exercício de escrita (auto)biográfica pode contribuir para o autoconhecimento e para a (auto)formação docente e, principalmente, foi o momento destinado à escrita do roteiro da carta (auto)biográfica que foi apresentado e discutido com os pares durante o encontro.

Antes de iniciarem a escrita, propriamente dita, fiz a leitura de uma parte da *Carta ao(a) Leitor(a)* - texto (auto)biográfico constante na primeira seção de minha dissertação de mestrado. A partir dessa leitura e das discussões delas originadas, intencionei possibilitar a reflexão coletiva acerca das contribuições da escrita (auto)biográfica para o desenvolvimento profissional dos professores e como um caminho possível para sua (auto)formação. Depois disso, foi iniciada a primeira versão ou roteiro, que foi apresentado, inicialmente no interior de duplas formadas entre os participantes e, posteriormente, cada ouvinte tornou-se relator da história do outro, a intenção era possibilitar a troca de experiências entre os participantes, o conhecimento do outro e o distanciamento de si (Delory-Momberger, 2006).

Essa atividade pareceu-me bastante significativa visto que os participantes conseguiram perceber pontos de intersecção em suas histórias, vendo-se na história contada pelos pares, além disso, foi um momento carregado de emoções e sentimentos desencadeados pelas lembranças de “momentos charneiras” (Josso, 2004) da vida dos professores participantes. Um dos professores relatou emocionado e com lágrimas nos olhos: *Tive uma infância muito sofrida, cheguei a quebrar pedra, eu e meus irmãos, para ajudar nas compras da casa, mas isso não fez eu desistir de estudar! No sofrimento, decidi que esse era o único caminho!* (Capim Santo, 2022).

Girassol também reconheceu que a ida para a zona ribeirinha mudaria completamente a sua vida ao dizer: *Tive muito medo, porque era tudo muito diferente da cidade, mas sabia que precisava enfrentar! Assim, diante dos relatos confirmo o potencial relacional e a possibilidade de conhecimento do outro e de si que a proposta formativa elaborada possibilita, a qual não deve ser apreendida como fórmula pronta e acabada, mas como uma possibilidade que poderá ser adequada a diversos contextos de formação.*

No concernente a primeira escrita mencionada anteriormente, Delory-Momberger (2006, p. 367) destaca que “[...] essa primeira narrativa, de aproximadamente duas páginas,

salienta o ‘rascunho’, o esboço, e representa o esqueleto da (auto)biografia posterior.” A autora segue afirmando que todos devem manter o sigilo e a discrição quanto ao que é relatado nas etapas a fim de resguardarmos o anonimato dos mesmos e evitarmos eventuais riscos e constrangimentos em decorrência da publicização das escritas. Cabe aos pesquisadores, a preocupação e o rigoroso cuidado com essa questão do anonimato ao longo de toda a investigação-formação.

Para Clandinin e Connelly (2011, p. 226) “[...] precisamos trabalhar com os participantes, da forma mais clara possível, os cenários futuros de nossas histórias que podem surgir dessa decisão envolvendo o anonimato”, visto que a paisagem e as pessoas com quem estamos engajados como participantes podem ser modificadas e transformadas o tempo todo. Nessa direção, apesar de, no início, terem se mostrado indiferentes a isso, com o decurso do tempo, todos os professores participantes em formação optaram pelo anonimato. Para essa terceira etapa, também disponibilizamos um roteiro de aprendizagem 03 (Apêndice D), com detalhamento das atividades.

Figura 18: 3ª Etapa: Escrita do roteiro da carta (auto)biográfica



Fonte: Acervo próprio, 2023.

Após concluírem a escrita, os professores participantes foram orientados a enviar a versão inicial para meu *WhatsApp*, no período de **18 a 24/05/2023**, para que eu redirecionasse o texto a outro participante que procederia à leitura. Ao final desta etapa, foram motivados a

anotar suas impressões sobre o encontro. Após corrido o prazo combinado, encaminhei as escritas para outros participantes e fizemos um intervalo de uma semana para eles realizarem as atividades individuais do estudo dirigido norteado pelo roteiro de aprendizagem 04, no período de **25 a 30/05/2023**.

A **quarta etapa**, realizada no período de 25 a 30/05/2023, consiste em estudo dirigido, individual, remoto, guiado pelo roteiro de aprendizagem 04 (Apêndice D), que direcionou para a leitura da carta recebida por e-mail / *WhatsApp* e outras atividades complementares criadas por mim. Foi um momento em que o leitor(a) se apropriou da história do outro, encontrando pontos comuns com sua própria história de vida ou do grupo do qual faz parte. Esse procedimento é comum em práticas com as histórias de vida e/ou (auto)biografias, busca a compreensão do outro e o distanciamento de si.

Na sequência, após fazerem suas considerações acerca da leitura: suas impressões, pontos convergentes e divergentes com a própria história e com a história coletiva, os leitores reescreveram a história, a partir de sua ótica, usando a terceira pessoa do singular. De acordo com Delory-Momberger (2006, p.367), “as ‘histórias contadas’ são faladas (e não lidas) e questionadas no seio de grupos de três pessoas (tríades que permitem sair da relação dual projetiva e favorecem a emergência da fala).” Ao final das atividades descritas no roteiro, os participantes cumpriram o ritual de avaliação, fazendo as anotações no diário de bordo.

O *Ateliê de Cartas Autobiográficas – Navegando em cartas, tecendo histórias*, aqui adaptado, configura-se à luz da pesquisa (auto)biográfica em educação como “[...] prática formativa em que as histórias de vida em formação fundamentam-se sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida” (Delory-Momberger, 2006, p. 361). De acordo com essa autora,

nós estamos constantemente em um ativismo que nos põe às voltas com nossa implicação no real – nosso ser-no-mundo – e nossa orientação para o futuro – nosso estar-diante-de si. Esse projeto de si primordial não deve ser compreendido como uma construção consciente, que visa imediatamente realizações concretas, mas como um empurrão em direção à frente, uma orientação em direção ao futuro, constitutiva do ser.[...] o ato de contar sua vida inscreve-se na dinâmica do projeto de si e concretiza uma forma particular dele (Delory-Momberger, 2006, p.264).

Nessa direção, torna-se um instrumento viável capaz de produzir conhecimentos sobre a pessoa em formação, pois ao propor momentos de parada para reflexão, rememoração do vivido possibilita um olhar para si e para o outro com quem partilhamos nossas histórias. Na

continuidade, os professores participantes foram direcionados a registrar suas impressões no diário de bordo, como nas etapas anteriores.

A **quinta etapa** do ateliê, realizada em 15/06/2023, configurou-se como um momento de *feedback* acerca do enlace das temáticas abordadas nas etapas anteriores e a proposta (auto)formativa e, principalmente, foi a etapa de socialização das reescritas pelos leitores das cartas autobiográficas (não foram lidas). Também foi um momento de reflexão sobre a trajetória de cada professor e os episódios marcantes dessa história.

Depois de algumas remarcações devido a conflitos na agenda dos participantes em formação, por falta de internet, entre outros motivos inesperados, só conseguimos reunir novamente por duas horas, em ambiente virtual, no dia **15/06/2023**, quando realizamos as atividades previstas no roteiro de aprendizagem 05. Assim, todos se tornaram ouvintes atentos de histórias de vida compartilhadas com todos do grupo, na tentativa de entender as inter-relações que compõem a própria história.

Desse modo, o narrador que ouve sua história contada pelo outro é “[...] conduzido a readaptar sem cessar sua história à lógica das pressões narrativas que lhe são impostas do exterior”, tomando nota da narrativa e das intervenções dos participantes. (Delory-Momberger, 2006, p.367). O outro torna-se parte integrante de nossa história individual/social, é participante ativo/passivo de nossas recordações.

Logo após a socialização, que não apresentou maneiras diferenciadas, pois todos se limitaram à exposição oral, talvez por ser um encontro virtual, orientei quanto à escrita da versão final das cartas. A intenção era publicar essas produções como uma das seções do produto educacional, entretanto, os professores participantes optaram por não o fazer. As atividades dessa etapa são direcionadas pelo roteiro de aprendizagem 05 (Apêndice D) que, assim como os outros, encerra com a avaliação do encontro.

Figura 19: Envio da carta



Fonte: Acervo próprio, 2023.

A **sexta e última etapa**, consiste em um momento de síntese. O *feedback* foi realizado no dia **15/07/2023**, de forma expositiva, no início do encontro. O professor presente não relatou dificuldades para executar as tarefas sugeridas nos roteiros, a não ser o excesso de “burocracia” que precisa preencher por exigência da SEMED - Manaus, acarretando falta de tempo para atividades individuais do *Ateliê de Cartas Autobiográficas - Navegando em cartas, tecendo histórias*. As atividades dessa etapa estão descritas no roteiro de aprendizagem 06 (Apêndice D).

Importa dizer que não consegui reunir com todos os participantes, dada a impossibilidade de remarcarmos novamente esse encontro pelo decurso do tempo para concluirmos esta etapa da pesquisa. Inicialmente, foi feito o balanço da incidência da formação nas experiências e no processo de estudo do participante e, foi finalmente aplicada a Avaliação dos encontros em formulário do Google Formulários (Apêndice G), foi necessário utilizar um *link* para que todos pudessem responder.

Nesse encontro, realizado via *Google meet* só contamos com a participação de um professor tendo em vista que os demais tiveram problemas com a internet, contudo, o *link* para acesso à avaliação foi enviado por *WhatsApp* e foi dado um período para os outros professores participantes preencherem o formulário. Este foi dividido em três partes: estrutura, fundamentação teórica e implementação da proposta. Antes de passar para a síntese acerca do formulário de avaliação, cumpre elucidar, que o mesmo também foi enviado a dois assessores pedagógicos da DDZ Rural, os quais contribuíram com esse processo.

Figura 20: Avaliação no Google Forms



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

No que se refere à estrutura do produto, tanto os professores participantes, quanto os assessores da DDZ Rural deram o parecer favorável, indicando como satisfatória estruturação do produto, tendo sido o comentário do Assessor A: *A apresentação da estrutura avaliada considera-se em consonância com a realidade da EC, pois deixa evidente o contexto ao qual seus agentes atuam e consolidam sua referência não apenas geográfica, mas também cultural e de identidade*, e do Professor A: *Apresentação foi ótima*. Ressalto que esta parte da avaliação estava voltada para aspectos como: folha de rosto, capa, informações catalográficas e editoriais, apresentação, sumário, roteiros de aprendizagem, layout dos textos (estrutura e referenciais) e o plano geral de implementação da proposta formativa.

Em relação à fundamentação teórica, os professores participantes e os assessores pedagógicos seguiram avaliando como satisfatório o produto, tecendo comentários adicionais, dos quais trago alguns recortes:

Considera-se a fundamentação teórica pertinente na perspectiva de valorização, subjetividade e compreensão do professor que se encontra em constante evolução. Para tanto, pensa-se a formação efetiva desse sujeito que atua na educação do campo (Professor B, 2023).

[...] na medida em que busca aprofundamento teórico e de vivências, seja do cotidiano da práxis educacional, quanto do envolvimento que se estabelece com seus pares numa mudança importante de comportamentos, ações, interações, num envolvimento que também a este determina novos processos e reformulações de um ser humano em constante evolução (Assessor B, 2023).

Considero coerente porque leva o professor que atua na educação, refletir sobre e como ser professor em salas multisseriadas, na busca de compreender através de suas relações e interações com o sujeito do campo (Professor C, 2023).

Em tese, a Proposta formativa foi considerada satisfatória quanto à coerência e pertinência da fundamentação teórica. Quanto às orientações didáticas contidas nos roteiros de aprendizagem tem-se que o Assessor B declarou: *O roteiro é claro e objetivo, porém sugere-se o acompanhamento desse processo a partir das etapas da formação, de como o professor está utilizando essa abordagem no contexto das classes multisseriadas.* Os demais, seguem avaliando satisfatoriamente esse tópico. No que diz respeito à aplicabilidade em outros contextos, declarou o Professor C: *Sim, levando em consideração as especificidades de cada área de localização das escolas do campo.* Já o Assessor A comentou que *certamente as atividades propostas desenvolvem as diferentes formas de linguagem para a comunicação, que pode acontecer de diversas formas, considerando o tempo, lugar, promovendo a interação entre os participantes do processo educativo, bem como a prática ativa de leitura e escrita.*

Quanto à opção pelo gênero carta, todos avaliaram satisfatoriamente. Sobre isso, disse o Assessor B que *o referido instrumento [...] mostra-se como uma fonte extraordinária de registrar e tornar conhecidas realidades.* De outro modo, pontuou o Assessor A:

O gênero “cartas autobiográficas” como meio de formação de professores traz a luz o diálogo entre os sujeitos mediados pela escrita, possibilitando aprendizagens, considerando tempo, espaço, sentimentos, afetos, questionamentos, entre outros, atribuindo novos saberes ao longo do processo (Professor A, 2023).

As atividades com o gênero proposto possibilitam o trabalho colaborativo e isso é muito eficaz no processo de alfabetização em classes multisseriadas, pois os níveis diferenciados de aprendizagem dos estudantes favorecem o aprendizado, com a troca de experiência em contextos reais sobre a prática de leitura e escrita (Professor B, 2023).

Um ponto importante que julgo importante destacar, refere-se ao comentário do Assessor B, acerca da construção de propostas formativas que promovam discussões teóricas acerca da EC, corroborando as análises produzidas e a literatura consultada durante a pesquisa. Segue o excerto:

*Trabalhar com classes multisseriadas é um grande desafio para o docente, pois elas são bem heterogêneas, contemplando todos os estudantes do campo e **a formação desse profissional não atende essa realidade**. Por esta razão é importante considerar: os conceitos de educação do campo, a compreensão de turmas multisseriadas, o processo avaliativo, as estratégias pedagógicas que atendam os níveis de conhecimento dos alunos, o entendimento de interdisciplinaridade para poder realizar um planejamento que atenda as necessidades de aprendizagem de cada aluno. [...] É preciso refletir sobre os modelos de educação, que hoje ainda se reproduz no contexto escolar do campo como se a cidade fosse o ideal a ser conquistado, desconsiderando a vivência desse sujeito, seu valor e sua cultura. O professor que vai trabalhar no campo, precisa desconstruir alguns conceitos e compreender a escola do campo como um espaço representativo (Professor C, 202. Grifos meus).*

Finalmente, no atinente à potencialidade da narrativa (auto)biográfica como dispositivo de formação docente, também, foi avaliado como satisfatório por todos os professores participantes, dos quais trago para este espaço o comentário do Professor A: *Sim, pois estabelecem a comunicação entre os sujeitos, partilhando saberes culturais e emocionais com as histórias de vida.*

Assim, considero que o produto educacional foi bem recebido, considerando as avaliações produzidas durante seu processo de implementação com professores de turmas multisseriadas da EC da zona ribeirinha, Rio Negro de Manaus. Isso me deixou mais tranquila e me motivou a seguir com o planejado e, principalmente, a continuar com as adaptações efetuadas ao modelo original de Delory-Momberger (2006).

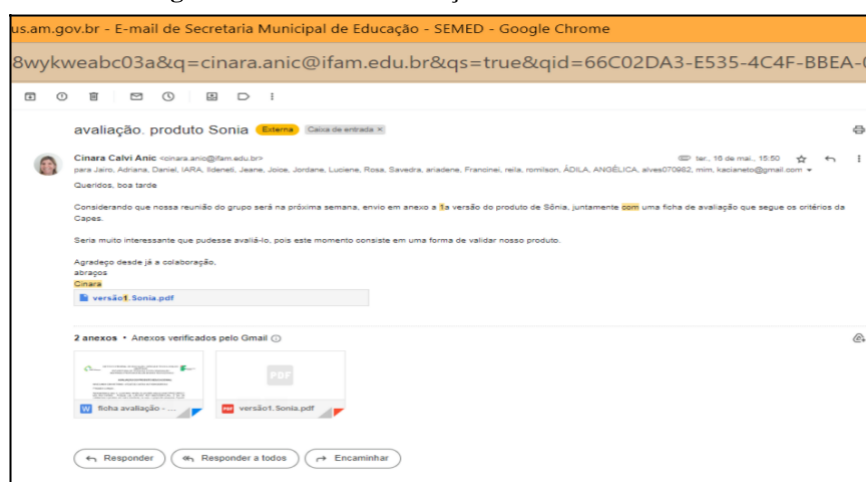
Além dessa avaliação, este produto educacional passou pela avaliação da Prof.^a Dra. Rosa Muniz e dos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico - GEPROFET/IFAM, que foi feita em dois momentos: leitura prévia e preenchimento da ficha de avaliação (Apêndice F) e, posterior apresentação das considerações durante a reunião virtual do grupo de pesquisa, no dia 29/05/2023, onde todos puderam dirimir dúvidas e, fundamentalmente, contribuir com sugestões adicionais ou alterações. Essa ficha foi elaborada conforme os critérios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

No que pese a avaliação positiva dos assessores pedagógicos e dos membros do GEPROFET, coube-me avaliar minha proposta e decidir se acataria o pontuado ou seguiria

como lhes foi apresentado. Diante disso, mesmo, após a implementação e avaliação, ainda foram feitas algumas alterações a partir do que foi sugerido.

Esse momento de avaliação foi de extrema importância para a melhoria do produto, considerando que o olhar mais apurado de pesquisadores mais experientes, que já elaboraram produtos educacionais na linha de formação de professores e outros, contribuiu significativamente com a melhoria e o aperfeiçoamento do produto educacional submetido à validação e, além disso, certamente, contribuíram com meu próprio processo formativo, na condição de mestrande, pesquisadora iniciante, também em processo de formação.

Figura 21: Envio das avaliações ao GEPROFET/IFAM



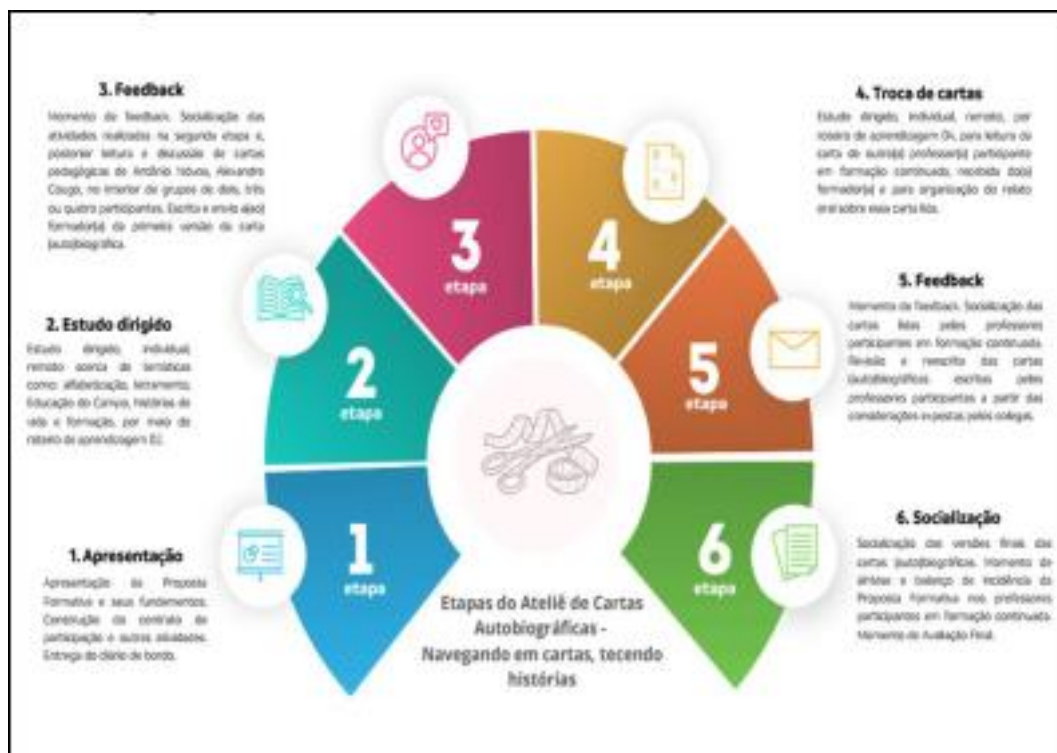
Fonte: Cinara Cabral, 2023.

Ademais, ouvir os pares, que se dedicaram a ler, avaliar e validar esta Proposta Formativa, foi fundamental para perceber algumas inconsistências e ajustes necessários. Nesse sentido, precisei fazer alterações de percurso nos estudos dirigidos dos ateliês individuais, suprimi alguns vídeos e leituras mais densas e acadêmicas anteriormente previstas, substituindo-os por atividades mais cinestésicas de retomada de fatos e acontecimentos significativos do passado por meio de fotografias e/ou objetos, poesia, imagem e som. Com essa intenção, procurei possibilitar uma aproximação maior com as atividades dos ateliês presenciais coletivos. Além disso, encontrei a alternativa de enviar, com mais frequência, mensagens de WhatsApp a fim de manter o contato com os professores participantes em formação. Aparentemente, foi positivo, pois, quando submetidos à avaliação, os professores participantes em formação não chegaram a mencionar os sentimentos de desânimo e desmotivação ou desengajamento mencionados anteriormente.

Saliento que todas as surpresas e desvios de rotas descritos nesta seção, levaram-me à versão final do *Ateliê de Cartas (Auto)biográficas – Navegando em cartas, tecendo histórias* (Apêndice D), bem como me levaram a elaborar o Plano Geral de Implementação da Proposta

Formativa (Apêndice G), para aqueles que se interessarem em desenvolver em outros contextos. Para facilitar o entendimento, apresento uma síntese das etapas e adaptações empreendidas ao modelo original por meio da Figura 1.

Figura 22: Ateliê de Cartas (Auto)biográficas - Navegando em cartas, tecendo histórias



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Diante do exposto até aqui, passo para a seção em que apresento minhas considerações acerca de todo o processo de (auto)formação vivenciado com esta pesquisa.

Figura 23: Organizando retorno de uma das viagens de campo.



Fonte: Acervo próprio, 2022.

7 DESATANDO OS NÓS

Considerando o caminho percorrido até aqui, finalizo recorrendo à analogia feita, inicialmente, para estruturação deste trabalho, com base em contextos de viagens realizadas em minha última função de assessora pedagógica, exercida na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E, assim, junto-me aos viajantes da imagem, desato os nós que prendem a embarcação em solo e preparo – me para o regresso de minha viagem investigativa pelo contexto das turmas multisseriadas da EC, da zona rural ribeirinha de Manaus, área Rio Negro.

Nessa direção, preciso, mais uma vez, voltar-me ao passado e relembrar os motivos que motivaram todo esse percurso investigativo: minhas histórias de vida-formação, e, principalmente, minhas experiências como assessora pedagógica da EC na cidade de Manaus e as inquietações delas decorrentes, que me trouxeram ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PPGET/IFAM), Linha 1: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Na tentativa de compreender os aspectos de alfabetização e letramento subjacentes nas narrativas de professores de turmas multisseriadas da EC de Manaus, como fundamento para a elaboração de uma proposta formativa para esses docentes, precisei ouvir o que os professores tinham a dizer, por meio de entrevistas narrativas, para, então, construir uma proposta formativa com base nesses relatos. Com essa intenção, ouvi meus companheiros de viagem, os participantes da pesquisa, busquei “os caminhos do vento”, procurei “os recados escritos pelas nuvens”, que para o ribeirinho têm muito a dizer.

Como os viajantes, juntei a bagagem e me pus a navegar no espaço e no tempo da memória e da autorreflexão. Ouvi os sons de chegada e saída dos rios e os avisos “do perigo dos remansos” e, com base na leitura de referenciais pertinentes, tracei o caminho metodológico e os procedimentos analíticos, a fim de atingir os objetivos específicos, quais sejam: identificar os aspectos de alfabetização e letramento que emergiram das narrativas de professores de turmas multisseriadas da EC de Manaus; apontar, a partir dos relatos de professores de turmas multisseriadas sobre alfabetização e letramento, quais temáticas devem fundamentar uma proposta formativa que contribua para a sua formação; elaborar, implementar e avaliar uma proposta formativa sobre alfabetização e letramento em turmas multisseriadas a partir do conhecimento de si.

Desse movimento investigativo, em diálogo com Araújo (2019), foi possível confirmar que a formação continuada representa um dos caminhos que podem contribuir para o

aperfeiçoamento das práticas alfabetizadoras dos docentes de turmas multisseriadas da EC e, dessa forma, minimizar ou prevenir os baixos resultados referentes à alfabetização e ao letramento apresentados nesse contexto. Diante disso, comecei a vislumbrar os caminhos para elaborar, implementar e avaliar uma proposta formativa sobre alfabetização e letramento em turmas multisseriadas a partir do conhecimento de si. Como resultado desse percurso investigativo emergiram aspectos que se materializaram como temáticas a serem abordadas no produto educacional, a saber: alfabetização e letramento, educação do campo e turmas multisseriadas, narrativas autobiográficas.

Durante a pesquisa, ao ouvir as vozes dos participantes da pesquisa, compreendi que a narrativa de experiências vivenciadas em contextos familiar, escolar e profissional é um caminho possível/potencial como estratégia de pesquisa, formação e (auto)formação docente. A literatura de Bragança (2011); Bueno (2002); Cabral e Souza(2015); Delory-Momberger (2006, 2016); Dominicé (2010); Finger e Nóvoa (2010); Gonçalves (2011); Josso (1989, 2004, 2006, 2007, 2008, 2010); Nóvoa (2002, 2022); Pineau (1989); Souza (2006, 2011), corroboram esse entendimento, com ênfase à centralidade da formação na pessoa do professor, em seus conhecimentos experienciais, em sua atitude intencional de reflexão retrospectiva, introspectiva e prospectiva, em sua auto-organização rumo à autonomização e emancipação. Tornando-se autor e ator de sua própria história de vida-formação.

Semelhantemente, Thomé (2022) aponta como necessidade formativa dos docentes de turmas multisseriadas da EC: a proposição de pautas formativas “que privilegiem o protagonismo docente, levando os profissionais a refletirem criticamente acerca das teorias que subjazem suas práticas e oportunizando a eles um processo não só de reflexão, mas também de mudança de práticas” (2022, p. 140).

Além disso, identifiquei que a discussão teórica e prática acerca da alfabetização, do letramento e da EC se apresenta como uma necessidade formativa a ser observada nos processos de formação de professores dos Anos Iniciais da EC. De acordo com Thomé (2022), para que os alfabetizadores, especialmente os do campo, atendam seus alunos com autonomia e segurança, precisam caminhar um longo percurso, fazendo uso de procedimentos que considerem as múltiplas facetas da alfabetização, bem como as especificidades do contexto sociocultural da escola e da comunidade onde está inserida. Por intermédio de autores como Araújo (2019); Arroyo (1999, 2004); Cagliari (2007); Diniz (2014); Soares (2018, 2020, 2021), encontrei respaldo confirmando esse aspecto.

Outrossim, verifiquei que o reconhecimento e a valorização das especificidades do campo e de seus sujeitos é uma necessidade formativa de docentes que atuam nesse contexto.

Isso é confirmado por Thomé (2022, p. 140-141), quando assente que a formação de professores atuantes em contexto de turmas multisseriadas da EC, precisa contemplar “[...] estudos teóricos, discussões e reflexões acerca dos pressupostos da EC, a partir de concepções e princípios de valorização do trabalho, da cultura, do saber, das experiências e dos modos de vida dos sujeitos do campo”. Autores como: Arroyo (1999, 2004); Caldart (2004, 2006, 2009); Diniz (2014) e Hage (2005, 2011, 2014) corroboram tal apontamento.

Assim, com esta pesquisa, realizada em banheiros, aprendi com os mais velhos “a ouvir, mais que falar” (Kambeba, 1979)⁴⁰. Como diz Larrosa (2015), é necessário “interromper o tempo”, avaliar, reavaliar e se planejar para novos itinerários a partir do que nos tocou e transformou. A partir do experienciado com o estudo, minha história tomou um novo rumo. Refleti e ressignifiquei minha atuação até o momento.

Hoje, atuando como professora alfabetizadora de uma turma de reforço para alunos não alfabetizados do 5º ano, e como assessora da Gerência da Educação Escolar Indígena (GEEI), ambas funções pela SEMED-Manaus, vivencio esse atravessamento, quando também leio nas linhas da indígena pesquisadora Marcia Kambeba que “silenciar é preciso, para ouvir com o coração [...] Para pensar na solução”. Essa oportunidade e, especialmente, o desenvolvimento da pesquisa, foi fundamental para que eu pudesse me conhecer melhor, construir minha identidade profissional, despertar para iniciação à pesquisa e projetar a continuidade desta, no devido tempo, visto que há um tempo certo para todas as coisas. Tempo que passa, que nos toca e nos atravessa.

De minhas experiências como professora, assessora pedagógica e, agora, pesquisadora iniciante, desenvolvi múltiplas aprendizagens. Aprendi a importância de assumir a responsabilidade por meu próprio processo (auto)formativo, compreendi que a autonomia para tomada de decisões e auto-organização da aprendizagem na docência são fundamentais quando se deseja exercer o protagonismo desse processo. Também, apreendi que a importância do outro é fundamental, por isso estabeleci diálogos múltiplos e construí relações. Além disso, nessa trajetória, percebi potencialidades e fragilidades em meu fazer pedagógico, e a percepção das fragilidades motivou-me à busca por conhecer e aprender cada vez mais, a conhecer caminhos outros, que até então não conhecia.

No desenvolvimento da pesquisa, sentia-me sempre como as águas contrastantes dos grandes rios de minha cidade – o Negro e o Amazonas –, em um eterno ir e vir, que, a cada movimento de cheia e de estiagem, revela novos contextos e novas paisagens, muitas vezes

⁴⁰KAMBEBA, Márcia Wayna. Silêncio Guerreiro. 1979. Disponível em: <https://tribunapopular.com.br/silencio-guerreiro-de-marcia-wayna-kambeba-1979/>. Acesso em: 18 de out. 2023.

repletas de incertezas, contradições, mas também de desafios e possibilidades. O que fui, no início desta pesquisa, já não o sou, aqui, ao tecer minhas considerações finais. Eu e meus companheiros de viagem, vivemos, em 2023, uma realidade climática, jamais experienciada, presenciamos a pior seca da história de Manaus⁴¹.

E com esse cenário transformado, testemunhei os rios de minha Manaus transformarem-se em rasos filetes de água, de lama e charco, cercados por bancos de areia. Em vários pontos da cidade, o que era coberto por espessas e majestosas águas, cedeu lugar a pilhas de lixo, a barcos e canoas encalhados. Presenciei uma crise ambiental severa, com nossa floresta devastada por queimadas criminosas. Vi nossa bela Manaus invadida por uma onda de fumaça espessa, sufocante. Nossa floresta perseguida “por mãos de ganância, olhos ávidos: minério, fogo, serragem, fim” (Hatoum, 2020)⁴²! Que dias terríveis! Nesse cenário modificado, transformado, finalizo minha pesquisa, eu mesma transformada por ela!

Durante o exame de qualificação, fui impulsionada a ultrapassar fronteiras, a ousar no percurso de autoria. Mais recentemente, ao apresentar a primeira versão do produto educacional fruto desta pesquisa, por meio de uma carta que era pura poesia, um colega convidou-me a adotar uma escrita menos formal e mais intimista, sugeriu-me romper os limites de paradigmas fechados, que se impõe aos modos e formas de ensinar/aprender! Essa é uma travessia bastante complexa, posto que sou fruto de um modelo educacional cartesiano, pautado na racionalidade técnica. O positivismo também me constitui! Talvez por isso, continue deixando correr os dois lados que constituem minha identidade de professora-pesquisadora, tal como o Encontro das Águas que faz parte do itinerário turísticos de minha bela e calorenta Manaus! Sigo navegando entre dois rios, descobrindo cenários novos da pesquisa, da formação e (auto)formação docente, construindo e ressignificando minha própria trajetória de vida-formação.

A intenção inicial era tão somente desvelar os caminhos da pesquisa e da formação, no entanto, encontrei um imenso rio de ideias que me encantaram, instigaram e alimentaram, minha mente e alma. Mergulhei na imensurável teia de conhecimentos que me levaram a sonhar novas perspectivas de formação docente, dentre elas, uma perspectiva de autonomia e emancipação. Confesso que tudo foi novo e exigiu um constante vir a ser. Um formar-me, transformar-me, ressignificar-me, processo complexo que demanda autorreflexão e atenção

⁴¹ AGUIAR, Victor. **Seca no Amazonas:** Rio Negro atinge menor nível em 121 anos, com apenas 13,59 metros. CNN/SÃO PAULO, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/seca-no-amazonas-rio-negro-atinge-menor-nivel-em-121-anos-com-apenas-1359-metros/>. Acesso em: 19 out. 2023.

⁴² HATOUM, Milton Assi. O fim que se aproxima. *In: Revista Amazônia Latitude*. 28 fev.2020 Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RCFFegz6nkcJ:https://www.amazonialatitude.com/2020/02/28/o-fim-que-se-aproxima/&hl=pt-BR&gl=br>. Acesso em: 19 out.2023.

consciente de “desaprendizagem” (Josso, 2010), para substituir certos hábitos aprendidos a longo prazo em prol de habilidades novas.

Por isso me percebi em sobressaltos constantes! Com algumas noções teórico-metodológicas, construídas no início do mestrado, acerca da abordagem narrativa (auto)biográfica, iniciei o diálogo e a troca de experiência e de conhecimentos nos momentos de orientação, nas conversas com colegas de mestrado e de profissão. Nesse caminhar, pude entender a inter-relação entre o auto e o hétero no processo formativo como parte do itinerário de construção de minha identidade pessoal e profissional, a partir de uma concepção holística de formação, que não se restringe a propor uma formação centrada em definições acadêmicas e instrumentalistas (Bragança, 2011).

Em vários momentos, percebia-me em banzeiros de suspender o fôlego, desejando retornar à terra firme de modelos formativos que já conhecia! Em outros, o rio da vida-formação diminuía a velocidade, entrava em remansos e desaguava em paragens encantadoras! E, assim, fui navegando por águas não muito tranquilas do exercício da (auto)reflexão, olhando para o passado, no presente, com vistas ao futuro.

Diante dessa compreensão acerca da formação docente, estabeleci a mesma relação de viagens no ambiente simbólico do Rio Negro, para a elaboração e estruturação da proposta formativa que visa ao atendimento de professores de turmas multisseriadas. Apesar de ser pensada para um público específico, a proposta elaborada, certamente, poderá ser adaptada a outros contextos de formação, sem perder as prerrogativas iniciais para as quais foi pensada inicialmente (Delory-Momberger, 2006).

Assim, foi elaborada, desenvolvida e validada a proposta formativa denominada *Ateliê de Cartas (auto)biográficas - Navegando em cartas, tecendo histórias*, cujo objetivo foi atender à formação continuada de professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a partir da promoção de tempos/espacos de reflexão sobre seu trabalho docente no que se refere à alfabetização e ao letramento em turmas multisseriadas da EC, além de colaborar na compreensão de si e na (auto)formação docente, por meio da escrita (auto)biográfica em cartas. De modo específico, a proposta buscou oportunizar momentos de reflexão sobre o trabalho docente no que se refere à alfabetização e ao letramento em turmas multisseriadas; aprofundar os conhecimentos acerca das temáticas propostas e, por fim, desencadear um processo (auto)formativo com base das histórias de vida-formação de professores inseridos na EC de Manaus.

Nessa proposta de formação docente, privilegia-se os conhecimentos produzidos a longo prazo, por meio da mediação do grupo, num processo de trocas intersubjetivas, no sentido

de promover atitudes prospectivas para projetos pessoais e/ou profissionais, bem como para questões concretas da prática de docentes em processos de formação (Josso, 2006). Vislumbrei as potencialidades (auto) formativas do conhecimento construído ao longo do exercício da docência compartilhado entre os pares durante a realização dos ateliês. Por meio da escrita (auto)biográfica a pessoa em formação assume, no presente, uma atitude reflexiva sobre o seu presente, passado com vistas a um projeto futuro (Clandinin; Connelly, 2011).

Josso (2006, 2007) discorre, ainda, que essa evolução é acompanhada de uma dupla reflexão: a que se refere a narrar a própria história, que diz respeito a conhecer a si. Narrar sua própria história, partilhada com o outro, significa caminhar para o conhecimento de si. Esse movimento é produtor de novos conhecimentos de si, do outro e do mundo, sendo, portanto, potencialmente (auto)formador. A palavra narrativa é, pois, o modo de você manifestar o conhecimento (Pineau, 1988).

Diante do percurso investigativo estruturado em seis seções, já apresentadas, encerro dizendo que ainda há muito a dizer, perguntas a responder e lacunas a fechar que não cabem no tempo–espaço desta dissertação, quiçá num projeto de doutoramento futuro. Ademais, desejo que a proposta formativa, originada desse percurso investigativo, e as reflexões por ela desencadeadas contribuam, efetivamente, para a melhoria dos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos em turmas multisseriadas da EC de Manaus e, conseqüentemente, contribuam com a melhoria da qualidade da educação ofertada às populações do campo, das águas e florestas de Manaus. Anseio, também, que o percurso formativo materializado no *Ateliê de Cartas (Auto)biográficas – Navegando em cartas, tecendo histórias*, seja ampliado a mais professores e, que estes possam participar do processo (auto)formativo por ele desencadeado, contribuindo para se sentirem parte de um todo coletivo, singular/plural, que se autonomiza e emancipa por meio da (auto)reflexividade partilhada com o outro, a fim de que possam ser mediadores de conhecimentos em práticas alfabetizadoras que emancipam e libertam.

Figura 24: Retornando de uma das viagens de campo.



Fonte: Acervo próprio, 2023.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Org.) **Natal**: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.p.79-105. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7392_4409.pdf. Acesso em: 21 agosto 2022.

AGUIAR, Victor. **Seca no Amazonas: Rio Negro atinge menor nível em 121 anos, com apenas 13,59 metros**. CNN/SÃO PAULO, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/seca-no-amazonas-rio-negro-atinge-menor-nivel-em-121-anos-com-apenas-1359-metros/>. Acesso em: 19 out. 2023.

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. Memórias de formação e docência: bases para pesquisa narrativa e biográfica. *In*: CHAVES, Silvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios. (Orgs.). **Formação e docência**: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011. p. 13-35.

ARAÚJO, Telma Maria de Freitas. **Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo**: que necessidades da formação docente? 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27241>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ARENHALDT, Rafael; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (org.). **Memórias e afetos na formação de professores**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial - Tempos Insatisfatórios? **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 15–47, jul. 2015. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1IYkGih-GzxFYgsrt3LHYh1zfg-kSj-5P7x15klewoR0/edit>. Acesso em: 01 set. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Palestra sobre a educação básica e movimentos sociais. *In*: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação Básica e o movimento social do campo**. Caderno 3. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, v. 27, n. 72, p. 157–176, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/3081/2816/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Caderno 2. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 14-43. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/3081/2816/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ARROYO, Miguel. Apresentação. *In*: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: autêntica editora, 2010, p. 9-19.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BASSO, Fabiane Puntel. Da formação de professores à formação de alunos: o ateliê biográfico de projetos como alternativa para desenvolver o processo de autoformação e autorregulação da aprendizagem. *In*.: MONTEIRO, Filomena Arruda, NACARATO, Adair Mendes, FONTOURA, Helena Amaral (org.) **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba. CRV, 2016, p. 83-93.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Saleti. **Projeto popular e escolas do campo**- Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, n° 3. Disponível em: <https://www.google.com/search> Acesso em: 21 agosto 2021.

BETTONI, Greice. A construção da leitura mediada por jogos pedagógicos em classe multisseriada. 2018. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/4401>. Acesso em: 15 agos. 2021.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. *In*: **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. Evandro Ghedin (org). 1ª edição, São Paulo – SP: Editora Cortez, 2012.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo e os planos de educação. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus [S. l.]**, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3547>. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v.34, p.157-164, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700>. Acesso: 26 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 agos. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 agos. 2021.

BRASIL. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino: v. 19).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 36, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Resultados**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acessado em: 11 de out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012. ISBN: 978.85.7994.062 – 0. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/3081/2816>. Acesso em: 15 agos. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 1, de 1º de fevereiro de 2006**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BUENO, Belmira Oliveira. Método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa** [online]. 2002, v. 28, n. 1 p. 11-30. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>. Acesso em: 28 set. 2021.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo –SP: Editora Scipione, 2005, 10.^a edição, 12.^a impressão.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (coord.). **Educação e escola do campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=LDART%2C+Roseli+Salete.+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo%3A+identidade+e+p>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa – II: questões para reflexão**. Brasília: Nead. 2010.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. Revista **Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>. Acesso em: 19 out. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.) **Educação do Campo: Campo, Políticas públicas, Educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. p.67-87. Disponível em: <https://mst.org.br/download/por-uma-educacao-do-campo-campo-politicas-publicas-educacao/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição, Doll, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. (Org.) Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CAMINI, Isabela **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xn1xcv0>. Acesso em: 06 set. 2022.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 04 abr. 2022.

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

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa- métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702200600020001>. Acesso em: 04 abr. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os ateliês biográficos de projetos. *In*.: Delory-Momberger, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702200600020001>. Acesso em: 04 abr. 2022.

DINIZ, Marjorie Lopes Guimarães Loureiro. **Alfabetização e letramento na prática educativa da educação no campo: estudo de caso em classes multisseriadas (Campina Grande - PB)**. 2014. 134f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download>. Acesso em: 20 out. 2021.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. 1988. *In*: FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 81 - 95.

FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de. Design thinking na elaboração de um produto educacional: roteiro de aprendizagem - estruturação e orientações. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. *In.*: ARROYO, Miguel Gonzalez e Fernandes, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2, p. 44-57. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/3081/2816/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In.*: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire dos Santos (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004, p. 32-53. (Coleção Por uma educação do campo, v. 05). Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livrose-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf/view>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal-RN. EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa** / Uwe Flick; trad. Sandra Netz. - 2.ed.- Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da educação do campo. **Em Aberto, Brasília**, v.

GALVÃO, Andréa e LEAL Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In.*: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz Leal (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, n. 08, 2009, pp. 7 - 22.

GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. A pesquisa narrativa e a formação de professores: reflexões sobre uma prática formadora. *In.*: CHAVES, S. N. e BRITO, M. dos R. (Orgs.). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2019, p.53 - 73.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do Paradigma da (Multi)seriação como Referência para a construção da escola pública do campo.** *Educação Soc.*, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>. Acessado: 18 ago. 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej (org.) Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. *In*: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005, p.61-68. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/396>. Acesso em: 01 out 2022.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma multi (seriado) de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2565/1753>. Acesso em: 17 out. 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010, p. 9-19.

HATOUM, Milton Assi. O fim que se aproxima. *In*: **Revista Amazônia Latitude**. 28 fev. 2020 Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RCFFegz6nkcJ:https://www.amazonialatitude.com/2020/02/28/o-fim-que-se-aproxima/&hl=pt-BR&gl=br>. Acesso em: 19 out. 2023.

Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF. **Quatro habilidades cognitivas em cinco níveis de domínio**. S/a. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acessado em: 11 de out. 2021.

JOSSO, Marie–Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *In*: **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=Porto+Alegre%2FRS%2C+ano+XXX%2C+n.+3+\(63\)%2C+p.+413-438%2C+set.%2Fdez.+2007&rlz=1C1SQJ](https://www.google.com/search?q=Porto+Alegre%2FRS%2C+ano+XXX%2C+n.+3+(63)%2C+p.+413-438%2C+set.%2Fdez.+2007&rlz=1C1SQJ). Acesso em: 15 out. 2023.

JOSSO, Marie–Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 8 jun. 2023.

JOSSO, Marie–Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 373–383, maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>. Acesso em: 25 jul. 2022. Acesso em: 8 jun. 2023.

JOSSO, Marie–Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. 1978. *In*: FINGER, M; NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 59 - 79.

JOSSO, Marie–Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. 1978. *In*: FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie–Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie–Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 40–54, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5. n13. p40-54. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 5 jun. 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martins W. Entrevista Narrativa. *In.*: BAUER, Martin W; GAKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 90-113. Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/>. Acesso em: 07 nov. 2021.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Silêncio Guerreiro. **Tribuna Popular**. 1979. Disponível em: <https://tribunapopular.com.br/silencio-guerreiro-de-marcia-wayna-kambeba-1979/>. Acesso em: 18 de out. 2023.

KLEIMAN, Ângela. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. *In.*: Filologia e Linguística Portuguesa, (8), 409-424. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>. Acesso em: 05 out. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saleti. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Ceriulli, osfs e Roseli Salette Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos De Pesquisa*, n.42, 54–62, 1982. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550>. Acesso em: 04 abr. 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. - 1. ed.; 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. Ed. São Paulo: Cortêz, 2010.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne PASSOS, Laurizete Ferragut. Narrativa como objeto de estudo: aportes teóricos. *In.*: **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n.2, p. 219-237, jul. /dez. 2009). Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/1450/1475>. Acesso em: 20 out. 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto; AGUIAR Ana Lúcia Oliveira. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, vol. 25, n. 48, p. 06-18, Jan-Abr. 2015. Vol. 25. n. 48, p. 06-18. Disponível em: <https://doi.org/10.2015/jan.abr.v25n48.002>. Acesso em: 20 out. 2023.

MELLO, Thiago de. Lição de Escuridão. In: MELLO, Thiago de. **Mormaço na Floresta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/11995/licao-de-escuridao>. Acesso em: 20 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu; **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade** / Suely Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 9-30; 61-77.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072>. Acesso em: 03 out. 2023.

MOMBERGER, Christine–Delory. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. 2006, v. 32, n. 2, pp. 359-371. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>. Acesso em: 13 abril 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, 264 p.(Coleção educação em ciências).

MORAN, José. Metodologias Ativas de Bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329–341, maio 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>. Acesso em: 05 out. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 2. ed. - São Paulo: Editora Unesp, 2021.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

MOTTA, Thaís da Costa; BRAGANÇA, Inêz Ferreira de Souza. Pesquisa formação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Arte de dizer, fazer dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191>. Acesso em: 25 set. 2021.

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 3, p. 287–299, 2014. DOI: 10.24220/2318-0870v18n3a2365. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2365>. Acesso em: 26 jul. 2022.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. ISBN 972-8036- Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3703>. Acesso em: 29 jul. 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de sua vida**. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. Profissão: docente. **Entrevista à Revista Educação**, n.154, 2010. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/tex-tos>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PARDAL, Luís; MARTINS, Antônio As representações sociais e o sentido das escolhas acadêmicas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica**. Natal-RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: Do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67–86, 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9267. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 4 out. 2023.

PEREIRA, Waldiléia do Socorro Cardoso. **O fórum de educação do campo, águas e florestas da Amazônia: realidades, contradições e possibilidades na construção das políticas educacionais no período de 2014-2018**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16271>. Acesso em: 04 fev.2023.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação**.1980. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/rede-autora/rede-autora-2021/13623-aprendizagem-do-adulto-professor>. Acesso em: 05 out. 2023.

PORTAL, Leda Lísio Franciosi. **Cartas: um universo desvelador de significados na formação do formador?** In: *Práticas docentes e práticas de (auto) formação*. ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. (Org.). Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.p.79-105. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7392_4409.pdf. Acesso em: 07 agosto 2022.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**. v. 34, n. 1, pp. 27-45, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>. Acesso em: 20 out. 2023.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos.Brasília : Inkra ; MDA, 2008, p. 67-87.

SCHIAVINI, Andréia Cadorin. Alfabetização E Letramento Nas Escolas Do Campo De Concórdia: O Que Dizem Os Cadernos Dos Alunos Do Primeiro Ano. 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2198>. Acesso em: 20 out. 2022.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Principais problemas e desafios da Educação do Campo no Brasil e no Paraná. *In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação*. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2005. Educação do Campo. Série Cadernos Temáticos.1. Educação do Campo, 2008, p.31-42.

SILVA, Alessandra Almeida. TEIXEIRA, David Romão. Discutindo a Educação do Campo numa perspectiva emancipatória. *In: Entrelaçando-Revista Eletrônica de Culturas e Educação*. n.º05. Ano II(2012). Jan./Abril. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/170?download=174>. Acesso: 03 agosto 2021.

SIMÃO, Ana Maria Veiga. **Narrativas de formação: potencializar experiências críticas e autorregulatórias**. *In: MONTEIRO, Filomena Arruda, NACARATO, Adair Mendes, FONTOURA, Helena Amaral. (org.) Narrativas docentes, memórias e formação*. Curitiba. CRV, 2016, p. 69-82.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Alguns pontos de partida**. *In: A criança na fase inicial da escrita -A alfabetização como processo discursivo*. 13. edição. São Paulo: Cortez,2012, p.15-21.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012, p.15-21.

SOARES, Magda **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1.ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *In: Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.25, pp.05-17. ISSN 1413-2478.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social** /Magda Soares.18. ed.3 reimpressões. São Paulo: Contexto, 2021.

SOLIGO, Rosaura Angélica; NOGUEIRA, Eliane Grace Davanço. A experiência escrita como espaço-tempo de formação. *In: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas*. Giseli Barreto da Cruz; Cláudia Fernandes; Helena A. Fontoura; Silvana Mesquita (Org.). Rio de Janeiro: XX ENDIPE, 2020, 16. p. 112.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22–39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. DOI: 10.5902/1984644411344. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória(auto)biografia e formação**. *In: CHAVES, Sílvia Nogueira e BRITO, Maria dos Remédios (Orgs.)*. Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. Belém: CEJUP, 2011. p. 37-52.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004. 357p.

SOUZA, Maria Goretti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes>. Acesso em: 19 set. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos. **Da educação rural à educação do campo no Amazonas: rupturas e permanências**. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6920>. Acesso em: 04 fev. 2023.

THOMÉ, Sarah Elimery Sampaio. **Necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo na Amazônia: apontamentos para uma proposta de formação continuada**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/29647>. Acesso em: 10 jan 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de Ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 2013. E-book.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas. *In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.)*. Dicionário Paulo Freire. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 75-76.

VIEIRA, Juliana; BRAGANÇA, Inêz Ferreira de Souza. Pesquisa formação Narrativa (Auto) biográfica e a Escrita de Cartas como Modo De Dizer-Ser. **Crítica Educativa**. Sorocaba-SP, v. 6, 2020, p. 01-17. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br>. Acesso em: 03 set. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

DIAGNÓSTICO DE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DA SALA MULTISSERIADA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. Dados pessoais

1.1. Nome completo: _____

1.2. Telefone: _____

2. Dados profissionais

2.1. Situação funcional: () Estatutário(a) RDA() PSS () () Carga dobrada

2.2. Escola onde leciona: _____

2.3. Localização: _____

2.3 Anos/séries atendidos em 2022: _____ Turnos: _____

2.4. Existe algum critério para definir o turno de funcionamento da escola?

2.5. Faixa etária dos discentes: _____

2.6. Total de alunos por ano/série atendido: 1º ano __ 2º ano __ 3º ano __ 4º ano __ 5ºano __

2.7. Ano que iniciou como professor(a): _____

2.8. Local onde iniciou a carreira de professora: _____ Zona: _____

2.9. Tempo de atuação como professor(a): _____ E na Educação do Campo: _____

2.10. Tempo de atuação com turmas de 1º e 2º anos? _____

2.11. Tempo de atuação na rede municipal de ensino?

2.12. Em que fase/ano prefere trabalhar?

3. Formação Educacional

3.1 Ensino Médio () Escola Normal () Magistério () Outros () Qual? _____

3.2 Ensino Superior Curso e Instituição): _____

3.3 Pós- graduação (Curso e Instituição): _____

APÊNDICE B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Participante,

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus - Centro, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a **Cinara Calvi Anic Cabral**, desenvolvida pela professora mestrandia Sônia Maria Silva Ribeiro.

A pesquisa tem como temática “**Alfabetização e letramento em narrativas de professores de salas multisseriadas da Educação do Campo de Manaus**”, por meio da qual objetivamos analisar as narrativas de professores de turmas multisseriadas da Educação do Campo de Manaus, sobre alfabetização e letramento, com vistas à elaboração de uma proposta formativa para esses docentes, a partir desses relatos.

Vossa senhoria participará como sujeito da pesquisa respondendo às demandas aplicadas via observação *in loco*, entrevista narrativa gravada. Esclareço que a pesquisa apresenta medidas para a minimização de eventuais riscos como, por exemplo, risco de constrangimento, invasão de privacidade, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação de dados confidenciais, perda de tempo, riscos relacionados à divulgação de imagem.

Ressalto, também, que os riscos apresentados pela pesquisa são mínimos, tendo como risco previsível a possibilidade de tomar o tempo de vossa senhoria para responder ao questionário/entrevista, contudo, caso se sinta constrangido ou desconfortável ao responder o questionário e/ou às perguntas em algum momento da entrevista, o(a) Sr.(a) tem a liberdade de não responder ou interromper sua participação, ou ainda, de fazer a solicitação da retirada do seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo, mesmo após o início da entrevista/coleta de dados. Em relação aos dias e horários da entrevista, será feito conforme as disponibilidades de cada um, não sendo imposto nenhum dia ou horário para participação dos mesmos.

Comprometo-me a ficar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto e asseguro a garantia do sigilo das suas informações. A pesquisa será feita em linguagem que todos compreendam, indicando quais informações serão coletadas e se houver registro de áudio ou imagem, os participantes serão avisados com antecedência. O(a)

Assinatura do Participante _____

Assinatura do Responsável _____

Assinatura do Pesquisador _____

Manaus, AM / ____ / ____ / ____



Polegar direito

Assinatura do Participante _____

Assinatura do Responsável _____

Assinatura do Pesquisador _____

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo junto ao participante. Acredito que o participante tenha recebido todas as informações necessárias, fornecidas em linguagem adequada e compreensível.

Eu, _____
_____, portador (a) do RG nº _____ declaro que concordo em participar da pesquisa intitulada “**Alfabetização e letramento em narrativas de professores de salas multisseriadas da Educação do Campo de Manaus**”, cujo objetivo principal é analisar as narrativas de professores de turmas multisseriadas da Educação do Campo de Manaus, sobre alfabetização e letramento, com vistas à elaboração de uma proposta formativa para esses docentes, a partir desses relatos.

Afirmo, também, que fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, bem como, entendo que minha participação não me acarretará nenhum ônus financeiro, não vou receber nenhuma remuneração por ela, terei assegurado o meu anonimato e posso sair quando quiser, sem nenhum prejuízo. Estou ciente também que tenho direito ao acesso aos resultados e as demais informações decorrentes de minha participação, durante e após esta pesquisa, bem como o acesso ao produto educacional após o término do estudo. Este documento é emitido em duas vias que são ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/___/___

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do Pesquisador(a)

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Nome do(a) Professor(a): _____

Pesquisado(a): _____ Data: _____

1. Fale um pouco de sua vida escolar, seu processo de alfabetização, um professor ou professora que tenha marcado sua vida, como chegou à carreira docente e à Educação do Campo.
2. E, agora, na condição de professor, qual a importância da alfabetização e do letramento para os alunos no contexto da Educação do Campo? Quando você considera uma criança alfabetizada e (quais critérios e quais estratégias avaliativas adota)?
3. Como você trabalha a alfabetização nesse contexto de turmas multisseriadas. Quais os maiores desafios encontrados em sua prática docente e quais as alternativas que você busca para superá-los?
4. Você participa de cursos de formação continuada e quais as temáticas abordadas? Como você analisa a repercussão desses cursos em sua prática como professor alfabetizador em turmas multisseriadas da Educação do Campo?

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

ATELIÊ DE CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: NAVEGANDO EM CARTAS,
TECENDO HISTÓRIAS

Produto educacional de livre acesso:

Impresso: Biblioteca IFAM - CMC e Coordenação PPGET/IFAM.

E-book:

Sítio PPGET: <http://ppget.ifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/>

Sítio do autor:

APÊNDICE E – CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO

CRONOGRAMA FINAL							
ATELIÊ DE CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NAVEGANDO EM CARTAS, TECENDO HISTÓRIAS							
ETAPAS	ATIVIDADES	DATAS					
		24/04	25/04 a 17/05	18 a 24/05	25 a 30/05	15/06/2023	15/07/2023
1ª etapa	Apresentação da Proposta Formativa (presencial)						
2ª etapa	Estudo Dirigido (remoto)						
3ª etapa	Primeira versão da narrativa (auto)biográfica (presencial)						
4ª etapa	Estudo Dirigido (remoto)						
5ª etapa	Socialização das cartas reescritas.						
	Escrita da (auto)biografia definitiva (google meet)						
6ª etapa	Avaliação do Ateliê de Cartas (google meet)						

Observação: Para a terceira etapa foram estabelecidas duas datas, tendo em vista que a primeira versão da escrita não foi entregue no dia do encontro, sendo dado um período maior para que escrevessem e enviassem à formadora, pois também tiveram que cumprir, paralelamente, as atividades remotas da segunda etapa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

CRONOGRAMA INICIAL							
ATELIÊ DE CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NAVEGANDO EM CARTAS, TECENDO HISTÓRIAS							
ETAPAS	ATIVIDADES	DATAS					
		24/04	25/04 a 08/05	15/05	16 a 30/05	01/06/2023	07/06/2023
1ª etapa	Apresentação do ABP						
2ª etapa	Estudo Dirigido (remoto)						
3ª etapa	Primeira versão da narrativa (auto)biográfica						
4ª etapa	Estudo Dirigido (remoto)						
5ª etapa	Socialização das cartas reescritas.						
	Escrita da (auto)biografia definitiva						
6ª etapa	Avaliação do Ateliê de Cartas						

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

APÊNDICE F – AVALIAÇÃO NO *GOOGLE FORMS*

22/10/2023, 01:13

Avaliação da Proposta Formativa: Navegando em cartas, tecendo histórias, Ateliê de Cartas Autobiográficas

Avaliação da Proposta Formativa: Navegando em cartas, tecendo histórias, Ateliê de Cartas Autobiográficas

1. Descrição

Prezado(a) Colaborador(a)

Este é nosso formulário de avaliação da Proposta Formativa: **Navegando em cartas, tecendo histórias – Ateliê de Cartas Autobiográficas**, para que você possa nos ajudar a avaliá-la e, assim, aprimorarmos sua versão final.

Nesse sentido, esta Avaliação deverá ser preenchida no Formulário Google, no qual também propomos espaços para considerações pessoais acerca da Proposta Formativa. Sinta-se à vontade para sugestões, críticas e opiniões. Contamos com sua colaboração, o que nos possibilitará uma compreensão mais apurada acerca do que propusemos.

Desde já agradecemos sua valiosa participação!

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. 2. Informações pessoais

Nome do participante/avaliador(opcional):

22/10/2023, 01:13

Avaliação da Proposta Formativa: Navegando em cartas, tecendo histórias, Ateliê de Cartas Autobiográficas

3. 3. Parecer *

3.1. Estrutura

3.1.1 Folha de rosto, Capa, Informações catalográficas e editoriais, Apresentação, Sumário, Roteiros de Aprendizagem, Layout dos textos(estrutura e referenciais), notas sobre o autor, Plano Geral de Implementação da Proposta Formativa.

Marcar apenas uma oval.

- Insatisfatório
- Parcialmente satisfatório
- Satisfatório

6. Considerações *

7. 3.2.2 Carta 02- Aos colegas professores-arteãos: O Ateliê de Cartas Autobiográficas na formação de professores. *

As bases teóricas que norteiam esta unidade estão coerentes com as justificativas usadas para a criação da Proposta Formativa?

Marcar apenas uma oval.

- Insatisfatório
- Parcialmente satisfatório
- Satisfatório

8. Considerações

9. 3.2.2.1 O gênero Carta e a formação de professores. *

As bases teóricas que norteiam esta unidade estão coerentes com as justificativas usadas para a opção por esse gênero textual?

Marcar apenas uma oval.

- Insatisfatório
- Parcialmente satisfatório
- Satisfatório

10. Considerações

4. Implementação da Proposta Formativa

4.1. Em relação à Carta 03- Aos colegas
autores-narradores-professores: Roteiros de Aprendizagem, responda:

20. 4.1.1 Os Roteiros de Aprendizagem estão organizados claramente, objetiva e adequada, facilitando o processo de autorreflexão, autonomização e auto-organização da aprendizagem progressivamente? *

Marcar apenas uma oval.

- Insatisfatório
 Parcialmente satisfatório
 Satisfatório

21. Considerações *

22. 4.1.2 As orientações e informações constantes nos Roteiros de Aprendizagem são suficientes para sua aplicabilidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Insatisfatório
 Parcialmente satisfatório
 Satisfatório

22/10/2023, 01:13

Avaliação da Proposta Formativa: Navegando em cartas, tecendo histórias, Ateliê de Cartas Autobiográficas

23. Considerações

24. 4.1.3. O Plano Geral de Implementação da Proposta Formativa apresenta uma *
visão geral da Proposta e facilita sua aplicabilidade?

Marcar apenas uma oval.

- Insatisfatório
- Parcialmente satisfatório
- Satisfatório

25. Considerações *

26. 4.1.4. As ações e atividades propostas são possíveis de serem realizadas por *
um formador em outras escolas multisseriadas da Educação do Campo?

Marcar apenas uma oval.

- Insatisfatório
- Parcialmente satisfatório
- Satisfatório

27. Considerações *

28. 4.1.5. As ações e atividades propostas são possíveis de serem realizadas por um(a) formador(a) em outros contextos, níveis e etapas da educação? *

Marcar apenas uma oval.

- Insatisfatório
- Parcialmente satisfatório
- Satisfatório

29. Considerações *

30. 4.1.6. As atividades propostas podem contribuir com aprendizagens que potencializem o exercício da docência em turmas multisseriadas da Educação do Campo? Que aprendizagens são essas? (escreva no campo de comentários) *

Marque todas que se aplicam.

- Satisfatório
- Parcialmente satisfatório
- Insatisfatório

31. Considerações *

32. 4.1.7. Em relação aos conceitos e ideias abordadas nas atividades durante as etapas do Ateliê de Cartas Autobiográficas, você considera pertinentes às reais necessidades de professores de turmas multisseriadas da Educação do Campo? Quais termos, conceitos, teorias ou ideias, você acredita que esta Proposta Formativa deveria conter para ajudar o professor iniciante (escreva no campo de comentários)? *

Marque todas que se aplicam.

- Satisfatório
 Parcialmente satisfatório
 Insatisfatório

33. Comentários *

34. 4.1.8. As atividades possibilitaram (re)pensar a compreensão da alfabetização e do letramento entrelaçada aos saberes docentes no cotidiano do professor da turma multisseriada da Educação do Campo? *

Marque todas que se aplicam.

- Satisfatório
 Parcialmente satisfatório
 Insatisfatório

22/10/2023, 01:13

Avaliação da Proposta Formativa: Navegando em cartas, tecendo histórias, Ateliê de Cartas Autobiográficas

35. Comentários *

36. 4.9. As atividades possibilitam desenvolver uma compreensão crítico-reflexiva *
relativa à Educação do Campo?*Marque todas que se aplicam.*

- Satisfatório
 Parcialmente satisfatório
 Insatisfatório

37. 4.10. Escreva algumas considerações gerais e/ou sugestões para melhorar *
nossa Proposta Formativa.

Agradecemos sua colaboração!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE G – FICHA DE AVALIAÇÃO (PADRÃO CAPES)



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL:

ATELIÊ DE CARTAS AUTOBIOGRÁFICAS: NAVEGANDO EM CARTAS, TECENDO HISTÓRIAS

Prezados colegas ,

Apresentamos aqui a primeira versão do produto educacional NAVEGANDO EM HISTÓRIAS : ATELIÊ DE CARTAS AUTOBIOGRÁFICAS, a fim de validarmos o produto em outra instância, ou seja, o grupo de pesquisa. A partir de suas contribuições, faremos as adaptações para o aprimoramento do nosso material.

Não há respostas certas ou erradas, pois estamos interessados em sua opinião. Esta ficha de avaliação contempla os critérios da Capes para avaliação de produtos educacionais.

Desde já agradecemos a sua participação!

1) Para cada uma das questões a seguir, assinale a opção de resposta que mais se adequa:

Itens	Sim / Alto	Não / Baixo	Em parte / Médio	Não se aplica
EIXO 1: ADERENCIA				
É coerente com a questão-foco e linha de pesquisa?	()	()	()	()
Cumprir com o objetivo para o qual foi desenvolvido?	()	()	()	()

Comentários :

2) Para cada uma das questões a seguir, assinale a opção de resposta que mais se adequa:

Itens	Sim / Alto	Não / Baixo	Em parte / Médio	Não se aplica
EIXO 2: APLICABILIDADE/ABRANGÊNCIA				
Foi concebido com bases teóricas e metodológicas consistentes?	()	()	()	()
O produto foi aplicado/avaliado em um contexto	(x)	()	()	()

educacional (ambiente formal, não formal)?				
Foi avaliado/validado por outros profissionais (comitê <i>ad hoc</i> , comitê de especialistas, ...)?	()	()	()	(x)
Tem potencial de empregabilidade/replicabilidade por terceiros considerando os objetivos específicos pra os quais foi desenvolvido?	()	()	()	()
O produto apresentou preocupações estéticas (bom acabamento, ilustrado, harmonia de cores, permite a legibilidade, ...)?	()	()	()	()
Possui escrita adequada ao público a que se destina, com orientações claras e objetivas?	()	()	()	()

Comentários :

3) Para cada uma das questões a seguir, assinale a opção de resposta que mais se adequa:

Itens	Sim / Alto	Não / Baixo	Em parte / Médio	Não se aplica
EIXO 3: INOVAÇÃO/COMPLEXIDADE				
Apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores para a constituição do produto?	()	()	()	()
Possui capacidade de gerar novos produtos e aplicações?	()	()	()	()
Responde a uma necessidade identificada da prática profissional, de uma realidade educacional, de uma lacuna da literatura técnico-científica com potencial para uso educacional?	()	()	()	()
Resulta de um método ou etapas/processo de desenvolvimento claro e coerente com a solução gerada?	()	()	()	()

Comentários

Queremos ouvi-lo (a)! Fique livre para apontar outros comentários e/ou sugestões que julgarem convenientes a respeito do Produto Educacional em avaliação:

APÊNDICE H – PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA

PLANO GERAL DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA					
PRIMEIRA ETAPA DO ATELÊ DE CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS					
DATA:		LOCAL:	HORÁRIO:	CARGA HORÁRIA: 4 horas (presencial)	
	OBJETIVO DE ENSINO	ATIVIDADE	TEMÁTICA	TEMPO	MATERIAL
1	Promover interação entre os participantes. Possibilitar a apresentação/aproximação de todos (formador(a) e participantes).	Acolhimento Boas-vindas: Apresentação individual do(a) formador(a) e participantes. Apresentação da agenda do dia.	Preparação do ambiente e acolhimento	15 min	Data show, notebook. Vídeo: Central do Brasil Disponível em: https://youtu.be/Z0RfgyNwzy Enteneiro Pessoas Ditam Cartas Para Dora Cena do Filme 5
2	Possibilitar a reflexão sobre escrita de cartas como instrumento (auto)formativo.	Exibição do fragmento do filme "Central do Brasil" como de ponto de partida para a construção de um painel com anotações acerca das impressões dos participantes sobre o filme e sua relação com a proposta de escrita de cartas como instrumento formativo. O painel será iniciado a partir da problematização descrita no Roteiro de Aprendizagem 01.	A escrita de cartas como dispositivo de autorreflexão, transformação e mudança.	45min	Papel 40 quilos (PAINEL), canetas/lápis, cola spray ou fita adesiva; papel adesivo.
3	Apresentar a proposta formativa e demais documentos da Proposta Formativa.	Apresentação do Ateliê de Cartas (auto)biográfica-Navegando em cartas, tecendo histórias.	Proposta Formativa: Ateliê de Cartas (auto)biográfica-Navegando em cartas, tecendo histórias.	60 min	Computador, data show Roteiro de Aprendizagem 01.
		Conversa acerca de uma sugestão prévia do contrato de participação para finalização com os participantes; Entrega dos Diários de Bordo e orientação de como usá-lo durante os encontros.	A abordagem narrativa (auto)biográfica como instrumento de investigação-formação.		
INTERVALO (15min)					
4	Sondar o que já se conhece sobre narrativas (auto)biográfica, histórias de vida.	Nuvem de Palavras sobre "autobiografia", "histórias de vida", "escrita de si"?	A abordagem narrativa como instrumento de investigação-formação.	45min	Celular, notebook e data show.
5	Propor uma reflexão acerca do processo formativo do participante até o momento	Autoavaliação do encontro a partir de suas impressões sobre as atividades propostas e materiais sugeridos para aprofundamento	Autoavaliação	45 min	Diário de Bordo.
6	Encerramento				

PLANO GERAL DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA					
SEGUNDA ETAPA DO ATELÊ DE CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS					
DATA:	LOCAL: Escolha do próprio professor(a)	HORÁRIO: Escolha do próprio professor(a)	CARGA HORÁRIA: 2 h (não presencial)		
OBJETIVO DE ENSINO	ATIVIDADE	TEMÁTICA	TEMPO	MATERIAL	
1	Possibilitar momento coletivo para o professor participante ver-se na perspectiva do outro. o diálogo de aproximação entre as reflexões e compreensões acerca da Educação do Campo e a formação de professores.	Estudo dirigido sobre Educação do Campo por meio de Roteiro de Aprendizagem 02.	Educação do Campo e emancipação.	1h	Roteiro de Aprendizagem 02 Vídeo: Prof. Dr. Carlos Rodrigues Disponível em: Educação do Campo/ Carlos Rodrigues Brandão Texto: "Educação do Campo: MST e a Pedagogia da Emancipação." Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?cluster=holarr
2	Proporcionar momento de reflexão sobre as bases conceituais de alfabetização e letramento.	Estudo dirigido sobre alfabetização e letramento por meio de Roteiro de Aprendizagem 02.	Alfabetização e letramento: concepções		Vídeo: Alfabetização e letramento, Magda Soares Disponível em: https://youtu.be/k5NFxwqLQ8 Texto: A reinvenção da alfabetização, (Magda Soares, 2003). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadi.a.pr.go Diário de Bordo
3	Promover momentos de reconstrução de lembranças significativas acerca de experiências atinentes à alfabetização e ao letramento, relacionando-as à condição atual	Estudo dirigido sobre alfabetização e letramento, EC, reconstrução de recordações significativas por meio de tarefas propostas no Roteiro de Aprendizagem 02	Alfabetização e letramento, Educação do Campo, memórias e identidade pessoal e profissional.	1h	
	de professor(a) alfabetizador(a) na EC.				
4	Propor uma reflexão acerca do processo formativo do participante até o momento	Autoavaliação do encontro a partir de suas impressões sobre as atividades propostas e materiais sugeridos para aprofundamento.	Vivência do processo de auto-organização para estudo e aprofundamento das temáticas abordadas, dificuldades encontradas na gestão do tempo e espaço para estudo. Impressões sobre o material sugerido para estudo.		

PLANO GERAL DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA					
TERCEIRA ETAPA DO ATELÊ DE CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS					
DATA:	LOCAL:	HORÁRIO:	CARGA HORÁRIA: 4 horas (presencial)		
OBJETIVO DE ENSINO	ATIVIDADE	TEMÁTICA ABORDADA	TEMPO	MATERIAL	
1	Possibilitar a retomada das temáticas discutidas anteriormente	Acolhida e <i>feedback</i> : Dinâmica do espelho, direcionada pelo roteiro de aprendizagem 03	Educação do Campo, alfabetização e letramento em turmas multisseriadas. A carta como prática formativa/(auto)formativa	30 min	Caixa de sapato e espelho de bolsa
2	Proporcionar um ambiente propício e acolhedor para a exposição oral sobre a reconstrução de memórias significativas acerca da alfabetização e letramento no percurso de vida e docência até a chegada à EC.	Reconstrução de histórias de vida e docência que envolvam a alfabetização e o letramento, até a chegada a EC, no interior dos grupos de três ou quatro participantes.	Narrativas (auto)biográficas orais.	1h	Papel e caneta; Objetos trazidos pelos professores participantes em formação.
3	Promover a reflexão sobre o potencial formador das cartas.	Leitura e discussão de cartas pedagógicas de Antônio Nóvoa e Alexandre Cougo e outros autores, disponibilizadas pelo(a) formador(a) no interior de trios ou quartetos, conforme direcionamentos do roteiro de aprendizagem 03.	Potencial (auto)formador de cartas pedagógicas.	45 min	Roteiro de Aprendizagem 03. Cartas sugeridas. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18pyjD21DPDbrbwiwRKx_Uxm5IKTHs4wF/view?usp=share_link
4	Possibilitar a escrita da primeira versão da carta (auto)biográfica	Escrita da primeira versão da carta (auto)biográfica.	Narrativa (auto)biográfica em carta	1h	Papel e caneta
INTERVALO 15min					
5	Proporcionar momento de avaliação individual do encontro	Autoavaliação do encontro a partir de suas impressões sobre as atividades propostas e materiais sugeridos para aprofundamento.	Registro no diário de bordo das impressões sobre as atividades realizadas.	30 min	Diário de Bordo

PLANO GERAL DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA					
QUARTA ETAPA DO ATELIÊ DE CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS					
DATA:		LOCAL: Escolha do próprio professor(a)	HORÁRIO:	CARGA HORÁRIA: 2 horas (não presencial)	
OBJETIVO DE ENSINO	ATIVIDADE	TEMÁTICA ABORDADA	TEMPO	MATERIAL	
1	Proporcionar tempo/espaço de compreensão do outro por meio da leitura de suas narrativas (auto)biográficas e do distanciamento de si.	Estudo dirigido: Leitura e reescrita da carta (auto)biográfica dos colegas, recebidas do(a) formador(a) direcionadas pelo Roteiro de Aprendizagem 04.	O potencial (auto)formador da escrita de si; A carta como prática formativa/(auto)formativa	1h30min	Roteiro de Aprendizagem 04 Cartas escritas pelos participantes em mídia.
2	Proporcionar momento de avaliação individual do encontro.	Autoavaliação do encontro a partir de suas impressões sobre as atividades propostas e materiais sugeridos para aprofundamento.	O potencial (auto)formador da escrita de si; A carta como prática formativa/(auto)formativa-	25min	Diário de Bordo

PLANO GERAL DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA					
QUINTA ETAPA DO ATELIÊ DE CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS					
DATA:		LOCAL:	HORÁRIO:	CARGA HORÁRIA: 4h(presencial)	
OBJETIVO DE ENSINO	ATIVIDADE	TEMÁTICA ABORDADA	TEMPO	MATERIAL	
1	Acolher os participantes. Realizar um feedback acerca do enlace das temáticas abordadas nas etapas anteriores e a proposta (auto)formativa.	Acolhimento e apresentação da agenda do dia Momento de Feedback	Educação do Campo; Alfabetização e letramento; A carta como prática formativa/(auto)formativa	45 min	Data show Celular Notebook
2	Proporcionar momento de socialização (recontar/ouvir/escrever) das histórias do outro, estabelecendo pontos de intersecção entre o particular e o coletivo.	Socialização das cartas recebidas (não devem ser lidas) e reflexão sobre a trajetória de cada professor e os episódios marcantes dessa história, a partir dos direcionamentos contidos no roteiro de aprendizagem 05.	Educação do Campo; Alfabetização e letramento; A carta (auto)biográfica como prática formativa/(auto)formativa	1h30min	Data show Notebook
INTERVALO - 15MIN					
3	Orientar quanto à revisão e reescrita da carta autobiográfica.	Orientações sobre a reescrita da versão final , edição do texto produzido durante a formação e reenvio à (ao) formador (a), conforme direcionamentos, Revisão e reescrita da carta produzida.	Revisão e reescrita de texto (auto)biográfico em formato de carta.	1h	Data show, notebook
4	Possibilitar que os participantes expressem sua compreensão acerca do processo formativo vivido.	Autoavaliação do encontro a partir de suas impressões sobre as atividades propostas e materiais sugeridos para aprofundamento	Processo formativo dos ateliês	30 min	Diário de Bordo

PLANO GERAL DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA					
SEXTA ETAPA DO ATELIÊ DE CARTAS (AUTO)BIOGRÁFICAS					
DATA:		LOCAL:	HORÁRIO:	CARGA HORÁRIA: 4h (presencial)	
OBJETIVO DE ENSINO	ATIVIDADE	TEMÁTICA ABORDADA	TEMPO	MATERIAL	
1	Acolher os participantes. Apresentar o produto da formação	Boas-vindas Apresentação do acervo com as produções dos ateliês, caso o grupo opte por construir um portfólio.	Ateliê de Cartas (Auto)biográficas – Proposta Formativa	30 min	Data show, notebook
2	Socializar as percepções acerca da Proposta Formativa.	Momento de síntese e <i>feedback</i> por meio de exposição oral dos participantes acerca do curso e das percepções alcançadas ou não durante o processo vivenciado nos encontros	Balanco da incidência da formação nas experiências e no processo de estudo de cada um.	1h	Diários de bordo
3	Proporcionar momento de avaliação do produto educacional	Avaliação da Proposta Formativa, seguindo orientações do roteiro de aprendizagem 06.	O potencial (auto)formativo da escrita (auto)biográfica e Proposta Formativa: Navegando em Cartas, tecendo histórias – Ateliê de Cartas A(auto)biográficas.	1h	Papel e caneta
ENCERRAMENTO (lanche compartilhado) 1h30min					