

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Caroline Silveira Spanavello

**CONSTRUINDO OUTROS MODOS DE SER E DE REFLETIR A  
DOCÊNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA  
BIOLOGIA DO AMAR E DA BIOLOGIA DO CONHECER DE  
HUMBERTO MATURANA**

Santa Maria, RS  
2021



**Caroline Silveira Spanavello**

**CONSTRUINDO OUTROS MODOS DE SER E DE REFLETIR A DOCÊNCIA NO  
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA BIOLOGIA DO AMAR E DA  
BIOLOGIA DO CONHECER DE HUMBERTO MATURANA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração na Linha Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, LP1, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, RS  
2021



SPANAVELLO, CAROLINE  
CONSTRUINDO OUTROS MODOS DE SER E DE REFLETIR A  
DOCÊNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA BIOLOGIA  
DO AMAR E DA BIOLOGIA DO CONHECER DE HUMBERTO MATURANA /  
CAROLINE SPANAVELLO.- 2021.

164 p.; 30 cm

Orientadora: Helenise Sangoi Antunes  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2021

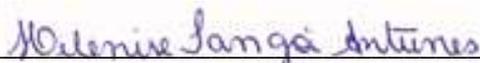
1. Alfabetização 2. Biologia do Amar 3. Biologia do  
Conhecer 4. Formação de Professores I. Sangoi Antunes,  
Helenise II. Título.

**Caroline Silveira Spanavello**

**CONSTRUINDO OUTROS MODOS DE SER E DE REFLETIR A DOCÊNCIA NO  
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA BIOLOGIA DO AMAR E DA  
BIOLOGIA DO CONHECER DE HUMBERTO MATURANA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração na Linha Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, LP1, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

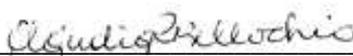
**Aprovado em 17 de Dezembro de 2021:**



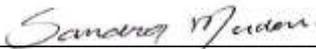
**Helenise Sangoi Antunes, Dr.<sup>a</sup> (UFSM) – Videoconferência**  
(Presidente/Orientador)



**Valdo Hermes de Lima Barcelos, Dr. (UFSM) – Videoconferência**



**Cláudia Ribeiro Bellochio, Dr.<sup>a</sup> (UFSM) – Videoconferência**



**Sandra Maders, Dr.<sup>a</sup> (UNIPAMPA) – Videoconferência**



**Valmor Scott Junior, Dr. (UFPEL) – Videoconferência**

Santa Maria, RS  
2021

## **DEDICATÓRIA**

A todas as crianças que carregam em si a essência de um amor incondicional, genuíno e carregado de significados. Em especial ao Bernardo e à Mariana que me ensinam diariamente a amar incondicionalmente...

A todos os alfabetizadores que assim como eu buscam incessantemente tornar esta infância mais rica de sonhos e significados!



## AGRADECIMENTOS

Faltam-me palavras para expressar a gratidão ao concluir este curso e produzir esta Tese face a tantas pessoas que me foram fundamentais ao longo da vida para que eu pudesse chegar até aqui. Penso que em primeiro lugar deva agradecer a Deus e ao Universo pela condução no caminho da Educação e me apresentado às pessoas, situações e momentos que me fizeram a pessoa que hoje sou. Por isso, sinto gratidão também à minha pessoa, que apesar de todos os desafios da vida, jamais deixou de acreditar no sonho de trilhar por este caminho...

Entretanto o meu ser e a minha forma de compreender o mundo é fruto de um amor incondicional que recebi de meus pais Dorvalino (*in memorian*) e Ivone, os quais jamais mediram esforços para que eu alcançasse tudo que eu tive o desejo de buscar, e mais do que isso, acreditaram que era possível. À minha irmã Sabrina que me ensinou desde bem pequena o valor de uma amizade verdadeira, do companheirismo e da cumplicidade que irmãos são capazes de ter, acreditando sempre em mim e de algum modo me incentivando a ir além.

Aos meus grandes, puros e infinitos amores Bernardo e Mariana, extensões de mim e do meu amor neste mundo, junto com Anita minha “filha do coração”, pessoas “pequenas” em tamanho e imensas em sabedoria e Amor... Seres humanos que me motivam a cada nascer do sol a ser uma pessoa melhor. Ao meu companheiro de caminhada Diego, que me faz acreditar todos os dias que sou uma mulher especial sendo exatamente quem sou!

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, por estes quatro anos de convivência, respeito, compreensão, dedicação, profissionalismo e sobretudo de uma amizade verdadeira que fez com que esta formação e a escrita desta tese fossem leves e prazerosos para mim. Que me mostrou que sempre a família, o amor e as amigas precisam estar em primeiro lugar.

Ao meu co-orientador, Prof. Dr. Valdo Barcelos pela grande amizade e pelos riquíssimos momentos e ensinamentos com que me apresentou Humberto Maturana e seu legado. Tenhas a certeza de que minha trajetória junto a este Curso foi grandemente marcada por estes caminhos que nos levaram a esta bonita história construída.

À minha querida banca avaliadora na pessoa dos professores Valmor, Sandra e Cláudia, meu muito obrigada por tanto! Não saberia expressar o carinho que tenho por cada um, sobretudo pela admiração que sinto e por de algum modo serem os responsáveis por eu estar aqui neste momento, concluindo esta importante etapa de minha vida e trajetória.

À querida UFSM e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo acolhimento e possibilidade de percorrer esta caminhada podendo sempre contar com pessoas, espaços e

condições de aprendizagem extremamente qualificadas e positivas. No contexto de um país em que poucos (especialmente professores da escola básica) conseguem ocupar um banco de uma Universidade Pública e de qualidade para cursar um Doutorado, só posso sentir gratidão e orgulho porque carregarei este Programa de Pós Graduação e esta instituição ao longo de minha vida profissional.

Aos demais familiares, amigos, colegas de trabalho, colegas de curso e principalmente colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/UFSM), minha gratidão por terem participado desta trajetória sempre me fortalecendo e incentivando a perseguir meu sonho em busca de uma outra educação possível.

Por fim, minha gratidão às crianças que já passaram pela minha trajetória docente, sobretudo às que vieram até mim no ano de 2020, em meio ao um momento extremamente delicado de nossas vidas (durante a Pandemia da Covid-19) para me mostrar que ser alfabetizador é muito mais do que apresentar o universo de letras e números a uma criança... É ser um acreditador de sonhos possíveis e um construtor de realidades nas quais as crianças não são meros expectadores mas protagonistas de suas próprias histórias. Aos seus pais que acreditaram em mim e confiaram seus filhos ao meu trabalho, minha gratidão. A construção deste trabalho foi possível também graças a cada uma e cada um de vocês! A todos minha eterna Gratidão!

O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências. O amor não é um fenômeno biológico eventual nem especial, é um fenômeno biológico cotidiano.

(MATURANA, 2002, p.67)



## RESUMO

### CONSTRUINDO OUTROS MODOS DE SER E REFLETIR A DOCÊNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA BIOLOGIA DO AMAR E DA BIOLOGIA DO CONHECER DE HUMBERTO MATURANA

AUTORA: Caroline Silveira Spanavello  
ORIENTADORA: Helenise Sangoi Antunes

Esta pesquisa apresenta os resultados de um estudo realizado entre os anos de 2017 e 2021 junto ao Programa de Pós Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa 1: Docência, saberes e desenvolvimento profissional, o qual teve como objetivo principal investigar a construção de outros modos de ser e de refletir a docência no ciclo de alfabetização a partir da Biologia do Amar e da Biologia do conhecer de Humberto Maturana, ou, dito de outra forma, buscar estabelecer uma relação entre os processos de alfabetização e os estudos de Maturana, embasados em uma narrativa autobiográfica de minha própria vivência enquanto alfabetizadora e pesquisadora no contexto da Pandemia da COVID-19. A partir desta experiência vivencial pensada e desenvolvida por mim ao longo de 2020, foi possível estabelecer relações concretas sobre a o entendimento de que a alfabetização da criança passa pela sua Biologia e que esta se efetiva a partir da mediação de um docente que potencializa emoções calcadas no amor e no respeito à legitimidade da criança. Para tanto, a escrita organizou-se a partir de uma narrativa autobiográfica com fundamento principal em Abrahão (2003, 2017) e nos registros escritos produzidos por mim pesquisadora, pelas crianças e suas famílias quando da participação neste projeto de ensino, aprendizagem e pesquisa ocorrido no período pandêmico. O fundamento teórico de referência foram os estudos de Antunes (2001; 2007; 2013), Maturana (1994; 1997; 1998; 2001; 2004), Barcelos e Maders (2016), Scott e Barcelos (2017), Bellochio e Souza (2017), dentre outros, além dos estudos desenvolvidos junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, do qual faço parte desde 2016. A realização deste estudo trouxe para reflexão questões sobre os modos de ser e estar docente alfabetizador, buscando compreender outros modos a partir das relações sociais estabelecidas com a criança na perspectiva da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana, apresentando como elemento principal o papel do professor alfabetizador, não mais como o sujeito da ação (ato) de alfabetizar mas daquele que a partir das realidades, desejos e necessidades de cada criança lança sobre ela um olhar sensível capaz de captar estes anseios e criar situações de aprendizagem e mediações capazes de transformar o fazer destas crianças que então constroem suas aprendizagens em torno da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Biologia do Amar. Biologia do Conhecer. Formação de professores.



## ABSTRACT

### **BUILDING ANOTHER WAYS TO BE AND REFLECT THE TEACHING IN THE LITERACY CYCLE FROM THE LOVE BIOLOGY AND LEARN BIOLOGY FROM HUMBERTO MATURANA.**

This research shows the study results made between the year 2017 and 2021 within the Education Post Graduation Program (doctoral) of the Federal University of Santa Maria which has as the main objective to look into the construction of the another way to be an reflect the teaching in the literacy cycle from the Love Biology and the Learn Biology of Humberto Maturana, or, said in another way, look to stablish the relation between the literacy process and the Maturanas' studies, based on an autobiographical of my own experience as a literacy teacher and researcher during the COVID 19 pandemic context. From this life experience thought and developed by myself during 2020, was possible to stablish some concrete relations about the understanding that the child's literacy goes through its biology and it is take effect through a mediation of a teacher who enhance emotions based on love and respect for the child's legitimacy. Therefore, this study was organized from an autobiographical narrative with the main foundation in Abrahão (2003, 2017) and in the written records produced by me, the researcher, by the children and their families during the participation in this teaching, learning, and researching project that happened during the Pandemic scenario. The theoretical foundation used as reference were the studies from de Antunes (2001; 2007; 2013), Maturana (1994; 1997; 1998; 2001; 2004), Barcelos and Maders (2016), Scott and Barcelos (2017), Bellochio and Souza (2017), among others, also the studies developed with the Study and Research Group on Initial, Continuing and Literacy Education (Gepfica in Portuguese), which belongs to the Education Post Graduation Program of the Federal University of Santa Maria of which I have been part since 2016. This study brought to reflection the questions about the ways of being a literacy teacher, looking to understand another ways from the social relation stablished with the child into the perspective of Love Biology and Learn Biology of Humberto Maturana, showing as the main element the role of the literacy teacher, no longer as the responsible for the literacy action (act) but one who, based on the realities, desires and needs of each child, casts sensitive look on them capable of capturing these anxieties and building situation of learning and mediations capable of transforming the action of these children who then build their learning around reading and writing.

**Key words:** Literacy teaching. Love Biology. Learning Biology. Teachers training.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade proposta no mês de Junho/2020 à aluna M. L. relacionada à estruturação e construção de frases. ....	86
Figura 2 – Materiais de divulgação do trabalho realizado com o objetivo de atrair mais alunos para a atividade. ....	87
Figura 3 – Exemplo de ficha de acompanhamento inicial preenchida pelos pais. Nesta foi retirado o nome e telefone do aluno para preservar sua identidade.....	89
Figura 4 – Exemplo de comunicação realizada com os pais dos alunos via e-mail. ....	90
Figura 5 – Registros da escrita espontânea de Emilia em que evidencia-se sua compreensão em um nível silábico já com consciência fonológica em algumas situações. ....	94
Figura 6 – Atividade desenvolvida no sentido de a criança observar que os registros gráficos das letras estão relacionados aos seus sons.....	95
Figura 7 – Emilia brincando de Jogo da memória com as letras iniciais das imagens.....	96
Figura 8 – Emilia brincando com o quebra cabeças das letras do alfabeto para visualização de seus formatos e também sua relação com as imagens. ....	96
Figura 9 – Emilia brincando com jogo de encaixe (quebra cabeças lógico) que lhe chamou muito a atenção nesta aula e que ficou ali ao lado das suas outras atividades o tempo todo. ....	97
Figura 10 – Emilia em atividade online brincando com as imagens e palavras. ....	98
Figura 11 – Emilia construindo famílias silábicas de forma espontânea enquanto brinca de ser a prof.com o quadro branco e caneta. ....	99
Figura 12 – Emilia montando palavras a parti de suas sílabas associadas as suas imagens.....	99
Figura 13 – Gato de Botas iniciando suas atividades com o jogo online relacionado .....	101
Figura 14 – Gato de Botas no jogo de encaixe com as vogais. Primeiras atividades de sondagem. ....	101
Figura 15 – Gato de Botas algumas semanas após iniciado o trabalho já realizando jogos envolvendo sílabas e formação de palavras.....	102
Figura 16 – Gato de Botas em atividades de leitura onde já conseguia, com minha mediação realizar a leitura de pequenos textos com compreensão. ....	103
Figura 17 – Gato de Botas já no final do ano de 2020 com leitura de textos maiores e mais complexos. ....	104
Figura 18 – Iracema iniciando a montagem dos jogos de letras iniciais .....	106
Figura 19 – Iracema após montar o quebra cabeças do alfabeto apresentando as letras em sua ordem convencional.....	106
Figura 20 – Iracema iniciando seus processos de leitura através da montagem de palavras com jogo de soletração. ....	108
Figura 21 – Iracema já alguns meses depois fazendo a leitura de pequenos textos em letra bastão. ....	108
Figura 22 – Iracema realizando leitura e interpretação de texto com a letra script. ....	108
Figura 23 – Iracema já quase no final das nossas atividades realizando jogo online de matemática para uma melhor compreensão do número. ....	109
Figura 24 – Jogo relacionado a formação do número e identificação dos valores de cada algarismo conforme sua posição – mediação do Material Dourado.....	109
Figura 25 – Leitura e interpretação de Iracema após 6meses de atividades semanais. ....	110
Figura 26 – Pinóquio iniciando o processo de montagem das letras do alfabeto.....	111
Figura 27 – Pinóquio já exibindo o alfabeto montado por ele próprio.....	111
Figura 28 – Escrita espontânea de Pinóquio no início das nossas atividades nível de escrita silábico.....	112
Figura 29 – Pinóquio construindo palavras através de um bingo de letras. ....	113

Figura 30 – Pinoquio já com a compreensão da escrita e a leitura consolidadas. ....	113
Figura 31 – Pinóquio já produzindo frases e elaborando leituras. ....	114
Figura 32 – Registro das primeiras avaliações relativas a seus progressos. ....	114
Figura 33 – Representação utilizada por Peter Pan para expressar o que as aulas representaram para ele. ....	115
Figura 34 – Registros de Março/2021 já com a compreensão da escrita alfabética a partir das sílabas. ....	117
Figura 35 – Jogo imagem/palavra com a utilização de dígrafos e encontros consonantais... ..	118
Figura 36 – Jogos online relacionados a construção das palavras e sua leitura.....	118
Figura 37 – Escrita espontânea de frases a partir do desenho.....	120
Figura 38 – Produção de texto com orientação do professor.....	120
Figura 39 – Escrita espontânea e autônoma e registro de nossas aulas (nos detalhes: um armário com livros e jogos, a prof. Carol Grávida e o seu jogo preferido sobre a mesa). ..	121
Figura 40 – Poliana em uma de suas primeiras atividades lúdicas na montagem de palavras por meio da relação imagem/letra. ....	122
Figura 41 – Poliana em interação com um jogo relacionando figuras as palavras através das sílabas.....	122
Figura 42 – Atividade de construção de palavras através da junção de sílabas e também da escrita espontânea de frases a partir de texto lido pelo professor .....	123
Figura 43 – Atividade de construção de leitura e escrita utilizando-se da rima e das cores como recurso. ....	123
Figura 44 – Registro de Poliana algumas semanas após o início das atividades já realizando uma leitura de forma autônoma.....	124
Figura 45 – Relato escrito de Harry Potter a partir do que realizamos ao longo de nossas atividades em 2020.....	126
Figura 46 – Harry Potter em um de seus momentos de aprendizagens da matemática na resolução de cálculos enviados pela escola no ensino Remoto.....	127
Figura 47 – Mullan iniciando a compreensão da atividade proposta recortando e ordenando as palavras por cores.....	130
Figura 48 – Mullan já com as frases montadas em seu caderno reproduzindo as escritas. ...	130
Figura 49 – Frases montadas, organizadas e reescritas por Mullan ao final da atividade. ....	130
Figura 50 – Relato escrito de Mullan para este trabalho.....	131
Figura 51 – Frases montadas, organizadas e reescritas por Mullan ao final da atividade. ....	133
Figura 52 – Exemplo de planejamento construído por mim com base nos assuntos de interesse das crianças. ....	133
Figura 53 – Registro de uma atividade de leitura, escrita e sequência numérica desenvolvida por Mullan.....	134
Figura 54 – Registro de uma atividade de leitura, escrita e sequência numérica desenvolvida por Mullan.....	136
Figura 55 – Primeiros registros de letras apresentados pelo Pequeno Príncipe.....	136
Figura 56 – Atividade com desenho e observação da sua atenção em relação ao que estava sendo proposto.....	136
Figura 57 – Domínio motor com a utilização da tesoura.....	137
Figura 58 – Registro das primeiras letras e escrita do nome .....	137
Figura 59 – Testagem inicial a partir da proposição de uma escrita espontânea. ....	138
Figura 60 – Segunda testagem com o ditado de palavras e frases. ....	138
Figura 61 – Atividade de produção de frases a partir de figuras de um jogo .....	139
Figura 62 – Atividade de transposição da letra bastão para a cursiva .....	139
Figura 63 – Registro da criança a partir da sua percepção sobre as aulas .....	140

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTANDO A PESQUISA .....</b>	<b>13</b>
1.1	OS CAMINHOS INICIAIS DA PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS .....	13
1.2	MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: CONSTITUINDO-ME DOCENTE/PESQUISADORA..	15
1.3	ENTRE IDAS E VINDAS, UMA PESQUISA DE DOUTORAMENTO.....	24
1.4	OUTRAS POSSIBILIDADES DE OLHAR PARA A PESQUISA A PARTIR DA PANDEMIA DE 2020 .....	29
<b>2</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>CONSTRUINDO UMA PROPOSIÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>45</b>
3.1	A BIOLOGIA DO AMAR E A BIOLOGIA DO CONHECER DE HUMBERTO MATURANA.....	45
3.2	A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA .....	52
3.3	O PROFESSOR ALFABETIZADOR: SUA FORMAÇÃO, MODOS DE SER E REFLETIR SOBRE A DOCÊNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO .....	68
3.4	A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NO CONTEXTO DA BIOLOGIA DO AMAR E DA BIOLOGIA DO CONHECER DE HUMBERTO MATURANA .....	79
<b>4</b>	<b>CONSTRUINDO OUTROS MODOS DE SER E REFLETIR A DOCÊNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>85</b>
4.1	O OLHAR PARA SI COMO SUJEITO DA PRÓPRIA INVESTIGAÇÃO .....	85
4.2	OS REGISTROS RELATIVOS AO TRABALHO REALIZADO .....	91
<b>5</b>	<b>MINHAS REFLEXÕES ALFABETIZADORAS .....</b>	<b>93</b>
<b>6</b>	<b>A ANÁLISE DA TRAJETÓRIA CONSTRUÍDA E DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ELABORANDO A COMPREENSÃO ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E OUTROS MODOS DE SER E PENSAR A DOCÊNCIA A PARTIR DA BIOLOGIA DO AMAR E DA BIOLOGIA DO CONHECER DE HUMBERTO MATURANA. ....</b>	<b>143</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE A – MODELO DE FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL .....</b>	<b>157</b>
	<b>APÊNDICE B – MODELO DE SONDAGEM INICIAL REALIZADA .....</b>	<b>159</b>
	<b>APÊNDICE C – EXEMPLO DE PLANEJAMENTO DEENVOLVIDO E EXECUTADO .....</b>	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE D – FORMULÁRIO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA (FAMÍLIAS E CRIANÇAS) .....</b>	<b>163</b>



# 1 APRESENTANDO A PESQUISA

## 1.1 OS CAMINHOS INICIAIS DA PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Ao apresentar esta pesquisa como a conclusão de uma caminhada percorrida não só ao longo dos últimos quatro anos, mas de toda uma história de vida construída em torno da educação, sinto uma alegria e um orgulho imensos, sobretudo porque venci cada etapa desta história como milhões de outras mulheres brasileiras (e professoras) vencem, carregando os filhos, a profissão e todas as demais responsabilidades que a sociedade nos impõe em um braço e os livros no outro.

Fiz uma escolha de vida há alguns anos atrás quando afirmei a mim mesma que o doutorado seria uma das metas a serem alcançadas. Tinha, na época, uma vaga noção da complexidade que tal propósito envolveria, mas com certeza não tinha a dimensão do que é ser estudante e pesquisadora junto a tantas outras atividades e responsabilidades. Este foi, com toda certeza, meu maior desafio ao longo dos quatro anos do curso, mas também o que me garantiu mais energia e vigor para concluir a pesquisa com ainda mais desejo de compartilhar esta história e quem sabe servir de inspiração para outras mulheres “comuns” que como eu, desejam alcançar o doutorado.

Ao organizar este trabalho final me perguntava cotidianamente, a cada página escrita, se não é um estudo demasiado simples para constituir-se em tese reconhecida pelo meio acadêmico e científico. E ao refletir sobre isso também penso que a educação carece de estudos mais “simples” no sentido de “mais próximos” daquilo que vivenciamos diariamente no chão da escola e da sala de aula. Não que eu discorde dos estudos epistemológicos altamente qualificados que se utilizam de teorias complexas para tentar compreender os fenômenos que acontecem no dia a dia escolar. Eu, porém, optei através desta tese em olhar para tudo isso de uma forma simples, objetiva e próxima de uma linguagem nossa (dos docentes) a partir daquilo que vivenciamos diariamente em nossos espaços de trabalho.

Assim, a construção deste estudo está organizada a partir de três etapas: uma inicial onde me apresento como docente pesquisadora e trago uma narrativa sobre minha história de vida até a chegada a este estudo, e os desdobramentos do mesmo considerando o que me proponho investigar, juntamente com a metodologia da Narrativa Autobiográfica. Uma segunda etapa fundamentada na reflexão teórica sobre as questões levantadas e os objetivos propostos apresentando a ideia principal desta tese sob o ponto de vista da Biologia do Amar e da Biologia

do Conhecer de Humberto Maturana; e a etapa final onde trago as minhas reflexões alfabetizadoras e a partir delas deixo a porta entreaberta para esperanças e construções futuras de uma alfabetização possível pensada com foco em outro olhar e em outra construção teórica e metodológica em que o alfabetizador passa a ser protagonista na construção das aprendizagens significativas da infância, colocando a criança como centro de todo o processo de construção das aprendizagens.

Ao ingressar no doutorado e aventurar-me na busca por um tema/projeto que desse conta das minhas necessidades enquanto ser humano (pesquisadora, professora, mãe, mulher) e ao mesmo tempo das proposições da Linha de Pesquisa 1: Docência, saberes e desenvolvimento profissional, confesso ter encontrado algumas barreiras e dificuldades que me fizeram ir repensando conceitos e entendimentos sobre muitas coisas. Uma delas, e talvez a principal, foi sobre o papel da docência na construção dos processos de alfabetização de crianças. Isso porque, meus estudos e experiências práticas vividas até então não davam conta de me mostrar que o papel mediador do docente nesta construção se dá muito mais pela amorosidade espontânea com que faz na construção da biologia do ser da criança do que pela “aplicação” de métodos e técnicas específicas que visam lograr um resultado também esperado ao final de alguns meses ou do ciclo todo.

Este entendimento veio com a participação nos seminários do Curso de Doutorado focados na obra de Humberto Maturana. A partir deste autor pude perceber que “o método tem a ver com o modo como é criado o espaço para que aconteça a aprendizagem” (BARCELOS, MADERS, 2016, p.92) o que me levou a compreender que as aprendizagens poderão e irão acontecer, na perspectiva deste autor, se a criança, dotada minimamente de condições físicas estiver imersa em emoções que lhes motivem a tal aprendizagem.

Neste sentido o estudo esteve inicialmente focado em buscar observar o espaço e as práticas docentes de professores alfabetizadores em uma escola onde, através do meu conhecimento prévio (como aluna, docente e mãe) os espaços e as relações se dão nesta perspectiva proposta por Maturana. Entretanto, após a qualificação do projeto e aprovação da Banca para efetivação da referida pesquisa de campo nesta instituição e o intervalo de tempo entre a tramitação legal da documentação para que tal processo ocorresse e o início do ano letivo naquela instituição, entramos em um período de afastamento integral de nossas práticas presenciais em escolas e universidades em virtude da Pandemia do Covid-19<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi [caracterizada pela OMS como uma pandemia](#). O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. Os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves. A

A partir de então, após aguardar por um longo período a expectativa do retorno presencial das atividades escolares<sup>2</sup> e percebendo que o avanço do tempo já não permitiria mais realizar a pesquisa de campo conforme a proposição inicial, e ainda, considerando uma nova experiência por mim desenvolvida neste período pandêmico onde construí um espaço de alfabetização em minha própria residência e tive a oportunidade de mediar práticas alfabetizadoras com crianças de 6 a 8 anos que através de seus pais chegavam até mim para consolidar seus processos de construção da leitura e da escrita, me lancei neste novo desafio de escrever a partir deste olhar e desta realidade, mantendo como referência básica ainda o fundamento da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana.

As páginas seguintes trazem, portanto, esta trajetória construída do ponto de vista teórico e prático vivencial onde busco elucidar a ideia de Maturana sobre as aprendizagens com foco nos processos de apropriação da leitura e da escrita por crianças.

## 1.2 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: CONSTITUINDO-ME DOCENTE/PESQUISADORA

Costumo dizer que minha trajetória de formação docente se inicia muito antes da formação na Licenciatura. Lembro-me, como se fosse hoje, do meu primeiro dia de aula em uma pequena escola do município onde resido até hoje<sup>3</sup>. Escola essa onde mais tarde atuei como docente e onde meu filho de dez anos estuda desde o primeiro ano do ensino fundamental. Em cidades do interior, muitas vezes temos este privilégio, o de conservar costumes e vivências de forma muito peculiar. Acompanhar o processo de alfabetização do meu filho nessa escola foi, de certo modo, reviver também dali as minhas próprias experiências.

Naquele março, fazia calor. Nossa família, recém-adaptada à chegada de minha irmã caçula, levava a primogênita para a escola pela primeira vez. Minha mãe, muito confiante (até porque a necessidade a fazia ser assim), acompanhou-me no primeiro dia. Muitas crianças, pátio cheio. Após um estridente soar de uma sineta, lá estava a diretora a nos dar as boas-vindas e a fazer a chamada nominal dos novos alunos. Minha experiência de Educação Infantil – na

---

Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 30 de janeiro de 2020 que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constitui uma [Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional \(ESPII\)](#). O diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, é agora caracterizada como uma pandemia. (Pesquisa realizada em agosto 2021 no site da Organização Pan Americana de Saúde: <https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19>)

<sup>2</sup> Em torno de 9 meses (de março a dezembro de 2020)

<sup>3</sup> Escola Estadual de Ensino Fundamental Profª Adelina Zanchi em Faxinal do Soturno/RS.

época, Jardim de Infância –, naquela escola, foi fantástica. Pelo menos a mim, naquele momento, a experiência parecia fantástica. Lembro-me de que cada aula, cada atividade, cada encontro era uma descoberta inexplicavelmente feliz. Pergunto-me se para todas as crianças o ingresso na escola fora como o meu. Não me lembro de choros nem de mães sentadas à porta da sala de aula, como é comum vermos nos dias de hoje. Éramos muito felizes naquele lugar.

Acredito que ali, na tenra idade de seis anos, aprendi a me encantar pela escola, pela docência e pelo significado que a educação tomaria na minha vida. Para mim, a escola era tudo de mais especial que podia existir. Anos mais tarde, nas noites em que deitava e demorava a dormir, buscava lembrar-me sempre daquelas bonitas e gostosas experiências do Jardim de Infância. Era fabuloso acreditar que podia viver tudo aquilo e que aquilo tudo me era tão especial.

Paralelo a essa vivência, fantástica para mim, sentia a experiência da escola através das brincadeiras. Minha melhor amiguinha na época, vizinha com quem dividia o tempo e as atividades, tinha um ano a mais que eu e, claro, dentre nossos envolvimento, estava o de brincar de “escolinha”. Ela, filha de professora, era minha mestra. E eu, muito disciplinada, fazia tudo que me era ensinado. Aprendi a ler e a escrever em casa, brincando com minha amiguinha, em um pequeno galpão onde improvisávamos o seu quadro verde, o giz e uma pequena mesa onde eu me sentava para ter as aulas.

Esse fato, tão simples e, por vezes, banal na vida das crianças, talvez seja um dos pontos mais significativos para mim na proposição desta pesquisa, pois minha pequena amiga, com um ano a mais que eu, certamente não conhecia métodos, técnicas, tampouco a Psicogênese da Língua Escrita já existente naquela época. Mesmo assim, brincando de forma muito amorosa, conduziu-me à construção da aprendizagem da leitura e da escrita. Quem sabe ela, pela própria referência que tivesse de sua mãe docente, quem sabe eu, pela referência de minha mãe que, mesmo sem ter concluído o ensino médio, era a minha referência de saber, fui me alfabetizando por um amor materno que direta ou indiretamente chegava até mim e que me possibilitava a segurança necessária para que as aprendizagens acontecessem espontaneamente.

Lembro-me da minha professora de Jardim de Infância muito admirada com a minha capacidade de ler e escrever e com a minha habilidade no traçado da letra cursiva, já naquela época. Houve um momento em que saiu pela escola a mostrar para os outros professores a perfeição do meu traçado, o que me deixava cada vez mais orgulhosa e apaixonada pelo estudar.

No ano seguinte, e nos próximos que se sucederam, tive sempre bonitas, significativas e gostosas experiências de aprendizagem. Ao que me lembro, parecia ser uma escola de métodos bastante tradicionais. Naquela época, final da década de 1980 e início da década de

1990 (período em que cursei a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), a Psicogênese da Língua Escrita recém havia chegado ao Brasil e acredito que minhas amorosas alfabetizadoras, aqui, em nosso pequeno município do interior do estado do Rio Grande do Sul, ainda não haviam se apropriado de tal conhecimento. Mas havia amor, compreensão, cuidado, zelo e, sobretudo, uma vontade indescritível de que aprendêssemos tudo da melhor forma possível. Para mim, essa era a certeza de que tudo daria certo.

Nessa caminhada, fui cada vez mais me apaixonando pelos estudos. Conservava boas notas e boa conduta no espaço da escola. Havia aprendido uma importante lição com minha mãe, que, de forma muito enfática, a cada início de ano, pronunciava: “quem faz o professor é o aluno”. Para mim, aquilo era uma regra de ouro. Se eu fosse “boa aluna”, teria sempre “bons professores”. Coincidência ou não, sempre funcionou muito bem. Não me lembro de nenhuma experiência negativa relacionada à escola, às minhas aprendizagens e aos meus mestres em quem busquei sempre muita inspiração.

E foi neste desenrolar de minha história de vida e trajetória escolar que escolhi a docência por profissão. Não venho de uma família de professores e não tive a influência de ninguém. Pelo contrário, meus professores, ao perceberem que eu era uma aluna dedicada e esforçada, com boas notas, encorajavam-me a desistir da docência e a buscar outra profissão, acreditando que eu tinha “potencial” para ser mais que uma “simples professora”.

Entretanto, se há uma característica da qual sinto orgulho é a de jamais abrir mão das minhas convicções quando elas são pensadas, planejadas e possuem um propósito claro e um fim que leva ao caminho do bem. Em 1999, prestei dois processos seletivos na Universidade Federal de Santa Maria (o tradicional Vestibular e o Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior – PEIES) e tive a aprovação em ambos para cursar Pedagogia. Lembro-me que, na época, não busquei nenhuma outra instituição, nenhum outro curso. O meu único desejo era ser acadêmica de Pedagogia da UFSM e lá estava eu, ocupando o 2º lugar do PEIES e o 4º lugar do Vestibular.

As aulas, naquele ano, iniciaram-se em abril, resultado de uma greve há pouco realizada. A ansiedade pelo primeiro dia na faculdade, certamente se comparava àquele primeiro dia de 1987, na minha pequena escola. Dias antes de iniciar o semestre, minha mãe, de forma muito cuidadosa e preocupada, levou-me até a UFSM para conhecer os principais lugares, as formas de locomoção, afinal de contas, pela primeira vez, estava saindo de meu pequeno núcleo familiar para aventurar-me num lugar até então grande demais para uma menina recém-chegada, vinda do interior.

A proximidade entre a UFSM e minha cidade possibilitou-me cursar toda a graduação residindo junto à minha família, o que certamente fazia de mim uma privilegiada em relação às demais colegas, por vezes, a quilômetros de distância de suas famílias. Ainda que as idas e vindas, no transporte coletivo, entre Santa Maria e Faxinal do Soturno, fossem relativamente enfadonhas e cansativas, sempre era revigorante retornar ao final do dia e encontrar meus pais, minha jovem irmã, o carinho, a comidinha quente da mãe e a minha cama aconchegante... Assim fui me constituindo na docência.

Essa situação, de ir para a Universidade pela manhã e retornar para casa somente no final da tarde, proporcionou-me uma experiência que considero importante no contexto de minha formação. Precisei aprender a utilizar o tempo ocioso de forma criativa. Assim, os inícios de manhãs, os intervalos de almoço e as aulas vagas eram sempre usados para estudar alguma coisa, estar na biblioteca ou no laboratório de informática, lendo e estudando, ou ainda aprendendo alguma língua. Destaco esse fato, pois acredito que isso tenha sido fundamental para minha compreensão sobre a importância da leitura, do estudo e da dedicação aos estudos.

Durante a graduação, tive a oportunidade de trabalhar com a iniciação científica logo cedo, fator que também considero ter sido relevante para minha formação. Estava cursando o 5º Semestre do Curso de Pedagogia e, dentre as diversas metodologias de ensino, tínhamos a Metodologia do Ensino da Música ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Ribeiro Bellochio.

Aquelas aulas eram momentos de “aprender brincando”. Jamais imaginei que aquela professora tão dedicada, criativa e amorosa fosse marcar tão significativamente minha formação docente e minha história de vida. Talvez dela também tenha partido uma empatia recíproca, a tal ponto de me convidar para prestar uma seleção para bolsista de iniciação científica. Achei o convite fantástico. Prestei a seleção, porém uma colega mais experiente foi selecionada naquele momento. Entretanto, a professora Cláudia não hesitou. Chamou-me para trabalhar, inicialmente, como colaboradora de um projeto e, mais tarde, tive a oportunidade de ser selecionada para bolsista de iniciação científica do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa e desenvolvimento Tecnológico). Assim, os subsequentes anos de formação, dois especificamente, foram de intenso trabalho junto ao FAPEM<sup>4</sup>. Costumo dizer que, a partir dali, houve duas formações acontecendo em minha vida de forma paralela: a formação na graduação, quando busquei a construção dos conhecimentos para a atuação docente, e a formação na iniciação científica, quando aprendi sobre a importante e complexa tarefa de pesquisar.

---

<sup>4</sup> Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical: Grupo de Estudos e Pesquisas, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr. Cláudia Ribeiro Bellochio, na época de minha formação inicial.

No decorrer de minha experiência como acadêmica e pesquisadora da iniciação científica, construí algumas relações e alguns conhecimentos importantes sobre a formação docente e a relação dessa com as práticas pedagógicas. Além disso, dentro do FAPEM, tive a oportunidade de participar de diversas atividades de extensão voltadas à educação musical, foco do nosso estudo, as quais não só me possibilitaram um olhar diferenciado para essa área, como também fizeram com que, de algum modo, tais estudos passassem a fazer parte de minha vida, presentes em todas as turmas com as quais atuei até o momento.

Concluída essa etapa, prestei seleção para o Mestrado, também na UFSM, dentro do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Área de concentração em Formação de professores<sup>5</sup>, e dei prosseguimento aos estudos que já vinham sendo realizados no mesmo grupo de pesquisas, com a mesma orientadora, professora Cláudia a quem sempre dediquei muita gratidão e amorosidade pelas oportunidades e vivências que tivemos juntas ao longo da formação inicial e do Mestrado.

Foi também na formação inicial, no curso de Pedagogia, durante o último semestre, que conheci a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, minha atual orientadora, a qual fora, na época, minha supervisora de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa experiência e aproximação com a professora Helenise e com uma turma de 3<sup>a</sup> Série, na época – meados de 2002 –, foram me levando a um encantamento por outros caminhos da educação para além da educação musical, foco dos meus estudos científicos até ali.

Embora eu não tenha tido a oportunidade de realizar estudos mais aprofundados no campo da alfabetização ao longo de minha formação inicial, posso dizer, com toda a certeza, que tive excelentes professores no curso de Pedagogia da UFSM que me apresentaram uma possibilidade de alfabetização muito próxima do que fora proposto por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, nas décadas de 1970/1980. Professores pesquisadores, críticos e sujeitos extremamente comprometidos com nossa formação fizeram com que, a partir da realização do meu estágio supervisionado no 8<sup>o</sup> semestre, eu me sentisse instigada a buscar, criar, pesquisar e desenvolver um trabalho voltado a classes de alfabetização.

No primeiro semestre de 2005, realizei a defesa de minha dissertação de mestrado (A Educação Musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudia Ribeiro Bellochio) e já estava inserida no mercado de trabalho. Minha primeira experiência docente, naquele ano, fora a

---

<sup>5</sup> Em 2003 quando prestei a seleção para o Mestrado em Educação o Programa de Pós Graduação em Educação ainda não havia passado pela atual reformulação onde está organizado em quatro Linhas de Pesquisa.

coordenação/direção de uma Escola de Educação Infantil, em meu município<sup>6</sup>, experiência essa extremamente desafiadora, sobretudo, porque minha formação inicial havia se voltado exclusivamente para os anos iniciais do ensino fundamental e minhas experiências de pesquisa e de extensão nunca estiveram pautadas em práticas da educação infantil. Com muitos desafios, mas com um desejo imenso de fazer acontecer uma educação infantil possível, assumi a função e iniciei uma proposta de transformação da então Creche Municipal de Faxinal do Soturno, na Escola Municipal de Educação Infantil.

No ano seguinte, prestei concurso para os anos iniciais, em um município vizinho<sup>7</sup>, e logo fui nomeada para assumir uma classe multisseriada<sup>8</sup> em uma escola do campo. Essa seria minha primeira experiência como docente e responsável pela turma e, em situação desafiadora, deveria encarar logo uma classe assim constituída. Confesso que, no início, tive o desejo de desistir e seguir meu trabalho na coordenação da educação infantil, pois, naquele momento, já era um território que eu dominava e que me trazia segurança e certezas que toda zona de conforto propicia. Mesmo assim, decidi aceitar o desafio, afinal, era minha primeira oportunidade em um concurso público.

Foram três anos atuando nessa instituição<sup>9</sup>, dos quais guardo as mais bonitas e significativas lembranças. Sempre atuei com turmas de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental) e, por conta disso, fui descobrindo saberes e construindo experiências extremamente significativas, o que foi me levando, cada vez mais, a encantar-me por essa área de atuação.

Nesta época (2006/2009) recém estava sendo criada a Lei Federal 11.274/2006, a qual instituía o Ensino Fundamental de nove anos, e, também, a implantação desta mudança nas escolas. Pouco sabíamos sobre como iriam se organizar os currículos e as práticas nos anos vindouros. Era comum utilizarmos de práticas alfabetizadoras mais tradicionais, uma vez que as poucas experiências que havia nas escolas em relação a isso eram pautadas em trabalhos de professores mais antigos, os quais deixavam um legado de métodos e processos por anos implementados na alfabetização.

Eu, recém-formada, oriunda da UFSM, local onde tive a possibilidade de vivenciar experiências em laboratórios de aprendizagens e onde a alfabetização era exaustivamente

---

<sup>6</sup> Escola Municipal de Educação Infantil Beija-Flor - Faxinal do Soturno/RS

<sup>7</sup> Dona Francisca/RS – município onde atuo como professora dos anos iniciais até hoje.

<sup>8</sup> As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com dois ou mais anos do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

<sup>9</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental AntonioSoccal – Dona Francisca/RS

trabalhada a partir da perspectiva da lecto-escrita de Emília Ferreiro<sup>10</sup> (1976), desejava muito a mudança. No início, com certa resistência. Lembro-me bem de que recebia os alunos para o 2º e 3º anos (na classe multisseriada) já praticamente alfabetizados. Restava-me dar continuidade a um processo já iniciado, dentro dos moldes da alfabetização mais tradicional, focada em métodos que fossem eficazes para a aprendizagem daqueles alunos. Paralelo a isso, passei a atuar também em turmas de Educação Infantil, como forma de complementação da carga horária semanal, agora não mais como coordenadora, mas como docente.

No ano de 2009, fui remanejada para uma escola urbana no mesmo município. Passei a atuar com a primeira turma de alfabetização já na implantação do Ensino Fundamental de nove anos, previsto pela Lei 11.274/2006. Fui a primeira professora da rede municipal de Ensino de Dona Francisca a atuar no 1º ano do Ensino Fundamental, do novo “modelo” de escola que vinha sendo construído. Lembro-me claramente, embora já passados 12 anos, daquele dia em que entrei na pequena sala e deparei-me com 28 crianças de seis anos de idade, que agora, segundo a Lei, estavam em sua primeira etapa do ensino fundamental e cabia a mim a tarefa de conduzi-las ao mundo da leitura e da escrita.

Essa talvez tenha sido minha experiência profissional mais desafiadora e deveras marcante. Acredito que, depois da experiência da minha própria alfabetização, essa possa ter sido uma das mais significativas no encaminhamento das minhas escolhas profissionais futuras. Isso porque, diante do cenário que se apresentava, não bastaria mais ensinar a decodificação de letras e números para considerá-los alfabetizados. Era preciso ousar, criar, produzir neles sujeitos pensantes de um processo de leitura e de escrita que nem eu havia ainda consolidado de forma clara. A partir daí, passei então a interessar-me, cada vez mais, por tudo que envolvia a docência no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental).

Nesse mesmo período, já planejava retornar à Universidade para cursar o Doutorado em Educação. Cheguei, inclusive, a prestar uma seleção em 2010; porém, sem alcançar a devida aprovação, acabei deixando o projeto de lado e investindo mais na minha atuação docente e em minha vida pessoal.

---

<sup>10</sup> De acordo com a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro (1976), a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças acontece a partir de uma lógica particular e não mais geral, como se pensou ao longo dos anos em que os métodos tradicionais imperavam. Ferreiro (1976) embasou seus estudos nas teorias do desenvolvimento de Piaget e de Vigotsky, onde estudou minuciosamente a aquisição da linguagem escrita. Segundo ela, a partir de sua teoria, o processo de alfabetização requer uma elaboração e uma evolução cognitiva que acontecem de forma espontânea a partir das interações com o meio letrado. Assim, segundo ela, o letramento, assim como o desenvolvimento, é composto por níveis de estruturas mentais diferentes, os quais ela denominou de níveis pelos quais todos passam durante o processo de aprendizagem da escrita.

Entre 2009 e 2016, tornei-me esposa, mãe do Bernardo, meu primogênito, dona de casa, professora do ensino superior, coordenadora pedagógica, diretora de escola e dirigente municipal de educação. Foram sete intensos e significativos anos que marcaram minha vida. Ao final de 2016, após a conclusão do mandato do prefeito que me havia convidado a assumir aquele cargo no executivo municipal, retornei à UFSM em busca de um grupo de estudos, com o intuito de tentar novamente a seleção para o doutorado. Dessa vez, parecia ser um projeto mais concreto e real. Estava disposta a fazer tantas seleções quantas fossem necessárias para conquistar a vaga e realizar esse processo de formação, pois havia estabelecido isso como uma meta de vida.

Procurei o GEPFICA/UFSM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Helenise Sangoi Antunes, com quem já havia compartilhado muitos saberes ao longo de minha formação inicial no curso de Pedagogia, nessa mesma instituição. O objetivo de buscar a participação no referido grupo era justamente pelo meu crescente interesse pelo tema da alfabetização, o que se justifica pelo fato de que, além das experiências da docência em classes de alfabetização, também atuei como Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do Governo Federal que visava à formação continuada de docentes atuantes no ciclo de alfabetização. Tal programa, desenvolvido em todo o Brasil, tinha, aqui no Rio Grande do Sul, como uma das Instituições Formadoras, a UFSM, cuja coordenação era do GEPFICA, na pessoa da professora Helenise.

Esses estreitamentos de objetivos e tais aproximações foram então me conduzindo a pensar na possibilidade de desenvolver uma pesquisa de doutorado na área e, por isso, a busca pela participação no GEPFICA/UFSM parecia-me a mais adequada ao alcance dos meus objetivos. A partir dessa inserção, fui buscando aprofundar meus estudos voltados à alfabetização, principalmente porque, nos últimos doze anos, havia ficado mais focada na prática e nas leituras que envolviam o meu fazer diário.

No primeiro semestre de 2017, já de volta à sala de aula por ocasião do término de minha gestão como dirigente municipal de educação, assumi uma turma de educação infantil (pré-escola) e uma turma de alfabetização (3º ano). Junto a isso, também segui com o projeto de ingressar no Doutorado e, por isso, mantive minha participação no grupo de estudos. Prestei seleção em maio daquele ano e já na primeira tentativa obtive a almejada vaga. A partir do segundo semestre de 2017, licenciiei-me da turma de educação infantil, permanecendo apenas com a turma de alfabetização, de modo a ter tempo disponível para cursar as disciplinas do

doutorado. Nesse tempo, também iniciei atividades junto a cursos de Educação a Distância<sup>11</sup>, na condição de Tutora, o que também considero uma experiência bastante significativa em minha constituição docente.

Os anos seguintes foram de novos estudos, outros olhares e mais uma vez as idas e vindas entre Faxinal do Soturno e Santa Maria, agora claro, com uma melhor possibilidade de deslocamento e também uma maior maturidade em relação a tudo que envolve esse processo.

Talvez não mais simples, afinal, descobri nesta nova etapa de minha vida a diferença gritante entre ser apenas estudante e pesquisadora, ou seja, a filha cuidada pelos pais que tinha como único dever dedicar-se aos estudos, e ser estudante e pesquisadora ao mesmo tempo em que se é a mãe que cuida, a esposa/companheira, a dona de casa e também provedora do lar, a filha mais velha (e por isso também responsável pelos cuidados, sobretudo com a saúde dos pais) e a profissional com responsabilidades que precisam ser atendidas independente da condição de estudante.

Ao longo dos quatro anos do doutorado vivenciei experiências ímpares que acredito merecerem ser mencionadas neste breve memorial, pois também são parte importante deste processo, afinal entendo que o meu ser biológico e cognitivo não se dissocia do ser humano e portanto dotado de inúmeras emoções que me tornam a pessoa que hoje sou. Vi nesse curto período de tempo meu propósito de uma família unida e feliz desfazer-se em parte com a separação do pai de meu filho. Processo doloroso, porém necessário para que eu pudesse compreender que é possível ser família também assim, mãe e filho. Após isso veio a doença de minha mãe. Ela que até então era meu porto seguro, e meu apoio primeiro diante de qualquer dificuldade, encontrava-se então fragilizada e precisando que eu a apoiasse e conduzisse seu tratamento. Felizmente conseguimos vencer a doença com muitos novos aprendizados a partir de então.

Posteriormente passamos pelo mesmo processo com meu pai (*in memoriam*). O homem forte e provedor do lar também de algum modo precisou do meu apoio e auxílio pela fragilidade de sua saúde, o que me exigiu assumir outras responsabilidades e experiências que até então não faziam parte do meu dia a dia.

Paralelamente a tudo isso vivenciamos ao longo do último ano uma Pandemia no Mundo inteiro por conta de um vírus (SARS-COV2) altamente contagioso que fez com que muitos de nossos planos e projetos fossem adiados além de nos exigir que aprendêssemos a organizar nossas vidas e nossas rotinas de outro modo. Em virtude também deste processo e do

---

<sup>11</sup> Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UAB/UFSM e Curso de Pedagogia Licenciatura Plena da Universidade Anhanguera – Polo de Faxinal do Soturno/RS

fechamento das escolas desde Março de 2020, foi necessário reescrever alguns encaminhamentos desta pesquisa do ponto de vista metodológico de modo que a mesma pudesse ser concluída neste momento, porém sem a realização da pesquisa de campo como previamente projetado (assunto que será melhor explicitado nas páginas a seguir).

Mas, também, houve momentos ímpares positivos que marcaram este processo ao longo dos últimos anos. A experiência de retornar aos bancos da UFSM como estudante trouxeram-me outra motivação enquanto docente, sobretudo, enquanto alfabetizadora. Vivenciar a experiência da formação e da pesquisa após ter tido a oportunidade de 15 anos de experiência profissional permitiram-me infindáveis conexões e compreensões sobre o universo da Educação sob as quais me sinto privilegiada e que fizeram de mim a pessoa/professora que sou hoje.

Além disso, ao longo desta trajetória conheci um “novo amor” e passei a fazer parte de uma nova família, o que me possibilitou olhar com mais esperança para o futuro. Recentemente com a vinda da Mariana para nossas vidas pude ressignificar muitas emoções e sentimentos e desejar através dela ser capaz de “colocar mais amor no mundo” como sempre nos diz o querido Prof. Valdo Barcellos em suas aulas e intervenções sobre a infância. A Mariana, junto com o Bernardo com certeza representam o significado maior de amor e doação que eu possa estar deixando ao mundo ao longo desta minha passagem por aqui. As demais vivências e experiências somam-se a isso e passam a constituir a pessoa que hoje conclui esta tese.

Não fossem todos estes fatos e caminhos percorridos, certamente quem estaria concluindo esta formação seria outra pessoa. Por conta disso entendo ser relevante trazer todos estes elementos na abertura desta tese como forma de constituir-me pessoa humana em um desejo quase que absoluto de corporificar as palavras que se seguirão na pessoa que hoje sou. Esta tese é também resultado disso, afinal vejo nos desdobramentos desta pesquisa muito de mim e dos meus modos de ser e pensar/refletir sobre a docência e sobre a vida.

### 1.3 ENTRE IDAS E VINDAS, UMA PESQUISA DE DOUTORAMENTO

Ao propor a realização desta pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) para o Curso de Doutorado em Educação, objetivei, inicialmente, trazer à discussão elementos que me parecem fundamentais para uma melhor compreensão a respeito de como se dá a construção da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização (etapa que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a Lei Federal nº

11.274/2006), pensando, principalmente, na formação, nos saberes e nas práticas dos profissionais que atuam nesses espaços, os quais, de algum modo, imprimem, no seu fazer cotidiano, muito daquilo que são e que pensam sobre a educação e a alfabetização. Afirmo isso porque também eu, como educadora e alfabetizadora, percebo que a docência, nessa etapa de escolarização, foi me constituindo de especificidades e de fazeres que me levaram a modos de ser, de pensar/refletir e de fazer diferentes daqueles que eu possivelmente escolheria se tivesse uma atuação focada em outra etapa da escolarização.

Vivenciando a experiência da docência na Escola Básica há 15 anos, percebo que existe um distanciamento entre o que pensamos e os nossos modos de ser e de fazer a alfabetização. Refiro-me a isso porque, muitas vezes, como docentes dessa etapa, nos vemos tão mergulhados no fazer diário das tarefas cotidianas que muito pouco nos resta a pensar, refletir e recriar a partir de nossas próprias experiências.

Nesse sentido, esta pesquisa está sendo proposta, em seu processo de elaboração, como uma possibilidade de refletir e de repensar a alfabetização para além dos métodos, técnicas e processos de ensino e aprendizagem. Não quero, com isso, desmerecer todo o trabalho científico que, por décadas, vem sendo cunhado dentro desta seara. Acredito que todos os estudos realizados até aqui, em torno da questão metodológica que envolve o processo de alfabetização, tenha sido relevante para compreendermos tal construção ao longo da história. Entretanto, considerando a minha própria história de vida e de interação com a educação e com a alfabetização, seja na formação inicial ou na continuada, penso ser capaz de visualizar o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores a partir do “chão da escola”, lugar onde, muitas vezes, as condições de trabalho cristalizam esperanças e desejos de uma alfabetização possível, em face de um expressivo número de crianças que ainda chega ao final do 3º ano do ensino fundamental sem a apropriação da língua escrita.

Desse modo, buscarei trazer para a conversa, ao longo desta tese, elementos reais que constituem práticas alfabetizadoras focadas na criança e em seus próprios modos de vivenciar a infância. Com isso, visio refletir de forma mais atenta, sobre um fazer pedagógico pautado em práticas cotidianas que por vezes se encontram nas “entrelinhas” de um planejamento maior, mas que se fazem cruciais para o efetivo desenvolvimento de um processo de aprendizagem.

É nesta perspectiva que este estudo encontra seu fundamento, na *Biologia do Amar* e na *Biologia do Conhecer*, de Humberto Maturana, sobretudo porque, segundo esse autor, “viver e

educar não se separam, ao contrário, se entrelaçam. Na verdade, educar é viver e viver é educar. Neste entrelaçamento surge o *fluir do nosso viver*” (MATURANA, 1993, p. 38)<sup>12</sup>.

Ao estudar Maturana e a *Biologia do Amar e do Conhecer*<sup>13</sup>, passei a relacionar suas propostas e reflexões ao meu trabalho pedagógico, à minha própria atuação profissional e, então, a questionar-me sobre as minhas próprias escolhas e práticas como docente do ciclo de alfabetização.

Nesse refletir, dou-me por conta de que estamos demasiadamente apegados aos métodos, às técnicas e aos planejamentos sistematicamente organizados. Tomamos por base algumas verdades por vezes não bem explicadas, como por exemplo a prática de que o alfabeto deva ser ensinado em ordem, de A a Z, e que as palavras com dígrafos e encontros consonantais devem ficar para o final da aprendizagem, assim como a adição e a subtração não podem se sobrepor à compreensão da divisão e da multiplicação.

Que conhecimentos relacionados às artes, como a música, dança, o teatro, o desenho, cinema, fazem parte do rol das atividades lúdicas que ocupam um espaço muito pequeno na carga horária da rotina semanal de trabalho, já que o tempo parece estreito para fazer com que as crianças aprendam em 200 dias letivos a ler e escrever, considerando este o único e principal objetivo da presença delas na escola naquele momento.

Todas estas questões levaram-me a perguntar: diante de tudo isso, onde está o “fluir do viver” da infância? Em que lugar do nosso planejamento pedagógico encontram-se os desejos

---

<sup>12</sup>Humberto Romesín Maturana é Ph.D. em Biologia (Harvard, 1958). Nasceu no Chile, estudou Medicina (Universidade do Chile) e depois Biologia na Inglaterra e nos Estados Unidos. Como biólogo, seu interesse se orienta para a compreensão do ser vivo e do funcionamento do sistema nervoso, e também para a extensão dessa compreensão ao âmbito social humano. É professor do Departamento de Biologia da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile. Prega a *Biologia do Amar e do Conhecer* para a formação humana. Sustenta que a linguagem se fundamenta nas emoções e é a base para a convivência humana. Fundou, em Santiago, o Instituto de Formação Matrízica, um espaço relacional que favorece a ampliação da compreensão de todos os domínios de existência humana, desenvolvendo estudos sobre a *Biologia do Amar e do Conhecer*, por meio de cursos, palestras e oficinas de conversações operacionais e reflexivas sobre a *Matriz Biológica da Existência Humana*. (HUMANITES, 2016). A partir da noção de sistema, no âmbito da Biologia, Maturana, juntamente com Francisco Varela, outro chileno com a mesma formação, chegou ao conceito de *autopoiese* ou *Biologia do Conhecer*. A partir dela, o viver passa a ser visto como um constante vir-a-ser, e o conhecimento, uma reflexão sobre nossa experiência com os outros na linguagem. Nessa perspectiva, o amor constitui-se como princípio epistemológico fundamental para a construção de aprendizagens nas quais se privilegia a cooperação e não a competição entre os seres humanos. Para Maturana, só são consideradas relações sociais as que forem estabelecidas pela emoção do amor. É nesse encaminhar que ele traz também a compreensão do “fluir do viver”, o qual é constituído por relações sociais que as pessoas estabelecem no seu viver e que, de algum modo, possibilitam a construção dos seus processos cognitivos e emocionais. Segundo Barcelos e Maderes (2016), “para Humberto Maturana, o desafio é transformar o ato da aprendizagem em uma educação para o amor [...] o amor é algo, é uma emoção, que está ao nosso alcance pelos simples fato de que decorre da nossa condição natural de ser vivo e integrante do reino animal. (p.133)

<sup>13</sup> Estes estudos aconteceram ao longo de minha participação no Seminário Temático e Avançado – LP1 – Humberto Maturana e a Educação – Educação no amor e na Liberdade e Educação, Infância e Democracia – a Paz como Obra de Arte, ambos ministrados pelo Prof. Dr. Valdo Barcelos, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Federal de Santa Maria.

e as necessidades da criança hoje, no presente, na vivência dos seus dias que são reais? Se, de acordo com Maturana, as relações só são sociais a partir do momento que se estabelecem no amor, na cooperação e na linguagem, que tipos de relações estamos estabelecendo em nossas classes de alfabetização? O que fazemos nós com as dúvidas, com os questionamentos e com aqueles olhares sempre atentos dos “pequenos cientistas” que, cada vez mais cedo, percebem o mundo a sua volta e dele extraem o que há de mais rico em termos de conhecimentos e aprendizagens?

Nesse contexto, apresento esta proposta de tese, buscando desenvolver um olhar e um refletir sobre outros modos de ser, pensar e fazer a alfabetização, no contexto da educação básica, tomando por essencial a criança como um ser que sente, que pensa, que respira e, sobretudo, que ama e que precisa ser amada. Para Maturana (2016) a reflexão e a ação de refletir, são processos que não se limitam ao pensar ou ao raciocinar, mas, sim, buscar agir de modo a perceber, entender e compreender os sentidos da própria existência como ser humano e realizar a natureza amorosa que nos funda. Assim, **refletir** sobre outros modos de ser e fazer a alfabetização no contexto da Escola Básica (especialmente no Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) a partir da *Biologia do Amar* e da *Biologia do Conhecer* de Humberto Maturana torna-se o fundamento principal desta Tese.

Para tanto, trago para a contextualização, alguns elementos teóricos que considero fundamentais à estruturação desta pesquisa. Por conta disso, busco explicitar referências teóricas sobre a *Biologia do Amar* e a *Biologia do Conhecer*, de Humberto Maturana (1993; 2001; 2004; 2005), assim como sobre a Alfabetização relacionada a estes pressupostos apresentados por Maturana ao longo de sua obra. Além disso, busco refletir sobre alguns pontos que me parecem fundamentais na compreensão de quem é o professor que atua nas classes de alfabetização, seus saberes, suas especificidades, sua constituição profissional e seus modos de ser e pensar a docência no ciclo de alfabetização. Na sequência, apresento alguns pressupostos também teóricos a respeito de dois conceitos que me parecem fundamentais na visão de Maturana, a aprendizagem e linguagem. Por fim algumas reflexões sobre alfabetização, democracia e a construção de outro olhar para estes processos no fluir das perspectivas atuais e futuras.

Devo salientar neste momento inicial de apresentação desta tese que a proposição primeira defendida e aprovada pela banca quando da qualificação do projeto de pesquisa, previa uma metodologia investigativa pautada na pesquisa de campo com intervenção junto a uma escola e um grupo de docentes atuantes no ciclo de alfabetização. Este projeto aprovado na qualificação do projeto de Tese (PPGE/UFSM) no final do primeiro semestre de 2019 previa a

realização das atividades de pesquisa em campo a partir do primeiro semestre letivo de 2020, tendo em vista que para a realização de tal atividade seria necessário tramitar a documentação dos participantes junto ao Comitê de Ética da UFSM, obter autorização deste e também da 8ª Coordenadoria Regional de Educação a qual responde pelas pesquisas realizadas naquela escola, dentre outros trâmites burocráticos que impediriam iniciar o trabalho de campo já em 2019. Assim ficou acordado que o trabalho de campo com a metodologia previamente apresentada e aprovada pela banca aconteceria a partir de março/abril de 2020.

Entretanto, o ano letivo de 2020 configurou-se de forma bastante atípica por conta da já mencionada Pandemia oriunda da disseminação do Vírus SARS-Cov-2 o que fez com que as escolas fechassem suas portas para qualquer atendimento presencial ainda no mês de Março. Esta postura impossibilitou o andamento das pesquisas considerando que o foco daquela metodologia previamente aprovada era justamente o contato com os espaços físicos da escola, as observações em loco, as trocas e interações com os professores e sobretudo o registro da forma com que conduziam os processos de ensino e aprendizagem no dia a dia.

Durante todo o ano de 2020 houve diversas especulações e tratativas reais a respeito do retorno das aulas presenciais nas escolas<sup>14</sup>. Entretanto esta prática não se efetivou confirmando-se em novembro daquele ano que o retorno presencial não aconteceria. A partir de então foi necessário redesenhar a metodologia de investigação uma vez que com o retorno das aulas presenciais previsto apenas para março de 2021, tornava-se inviável manter a proposição inicial, do estudo baseado em uma pesquisa de campo, tendo em vista o término dos prazos de defesa e conclusão do curso. Para tanto foi necessário delinear outra abordagem metodológica que fosse capaz de dar conta das questões iniciais e dos objetivos, pois ainda que houvesse a necessidade de modificar a abordagem metodológica, buscou-se manter a essência da tese que é a defesa das reflexões em torno da alfabetização a partir da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana.

Paralelo a este contexto pandêmico acontecendo concomitante à necessidade de coleta das informações relacionadas à pesquisa em campo, iniciei um trabalho em minha residência atendendo individualmente crianças na faixa etária de 6 a 9 anos, como facilitadora e mediadora

---

<sup>14</sup> De março de 2020 a janeiro de 2021 as escolas estaduais do Rio Grande do Sul, incluindo a escola onde a pesquisa seria realizada, passaram a desenvolver um trabalho remoto no qual os alunos recebiam atividades (impressas ou online) para serem realizadas em casa, com orientação da família, as quais deveriam ser semanalmente devolvidas à escola como forma de registro de horas de trabalho escolar. Essa medida fora adotada com base na Lei 14.040/20, a qual suspendeu a obrigatoriedade de escolas e universidades cumprirem a quantidade mínima de dias letivos neste ano em razão da pandemia de Covid-19, devendo apenas cumprir um número de horas trabalhadas, as quais foram compensadas com estas atividades realizadas pelos alunos de suas casas.

dos seus processos de alfabetização. A partir desta experiência e vivência no contexto da “minha sala de aula” pude perceber o quanto as aprendizagens podem ser significativas e avançarem quando se trabalha na perspectiva da biologia do ser da criança. Assim, partindo desta nova possibilidade de olhar para práticas alfabetizadoras, transformei minha investigação em um estudo autobiográfico construído a partir das minhas próprias experiências e vivências como alfabetizadora no contexto da Pandemia de 2020.

Assim, considerando o cenário apresentado e pensando na necessidade de concluir o estudo investigativo em tempo regular junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, optei por abordar as questões apresentadas com base nas elaborações teóricas e práticas por mim desenvolvidas ao longo do ano de 2020 com as crianças que fizeram parte deste projeto que mais tarde fez nascer a “Letras, Letrinhas, Letronas”, um espaço de aprendizagens onde atendo individualmente alunos de diferentes faixas etárias e com diferentes necessidades educacionais.

#### 1.4 OUTRAS POSSIBILIDADES DE OLHAR PARA A PESQUISA A PARTIR DA PANDEMIA DE 2020

Considerando todo este contexto é necessário reforçar que a proposição inicialmente pensada e apresentada à banca quando da qualificação do projeto de tese, envolvia, sobretudo, um trabalho mais próximo a uma rede de professores alfabetizadores de uma escola específica tendo em vista o reconhecido trabalho que a mesma vem desenvolvendo ao longo dos anos em sua comunidade especialmente no que se refere às práticas alfabetizadoras<sup>15</sup>. Entretanto, considerando que as atividades presenciais de observação e interação com os docentes tornaram-se inviáveis neste momento ímpar vivenciado em nosso contexto no último ano, foi necessário reescrever a questão inicial de pesquisa pensando-a no sentido de responder a seguinte indagação:

**Como construir outros modos de ser e de refletir a docência no ciclo de alfabetização, a partir da Biologia do Amar e da Biologia do conhecer de Humberto Maturana, no contexto da Pandemia da COVID-19?**

A partir disso passei a olhá-la sob o ponto de vista de um estudo-bibliográfico pautado em três eixos estruturantes: **a Biologia do Amar e a Biologia do Conhecer de Humberto Maturana; a Alfabetização e a Criança; o professor Alfabetizador – sua formação, modos**

---

<sup>15</sup> Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Adelina Zanchi em Faxinal do Soturno/RS.

**de ser e refletir sobre a docência no ciclo de alfabetização** e também de uma **narrativa autobiográfica** baseada na descrição e análise de processos de leitura e escrita por mim construídos junto a um grupo de crianças (matriculadas no ciclo de alfabetização na escola regular) as quais atendi individualmente em um espaço de minha residência, de maio a dezembro de 2020, período em que estavam afastadas das atividades presenciais da escola em virtude da Pandemia da COVID-19.

A partir dos três eixos teóricos busquei então traçar alguns paralelos entre tais teorias, pensando, prioritariamente em questões relacionadas à aprendizagem, à linguagem e à democracia (da criança) sob o ponto de vista de Humberto Maturana estabelecendo relações entre estas e o papel do professor alfabetizador neste contexto.

Partindo disso foi possível olhar para a construção dos processos de leitura e de escrita no ciclo de alfabetização, a partir de outro viés (o da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana) e não apenas dos estudos teóricos que até então vieram se sucedendo em torno da construção da leitura e da escrita em si.

Para Maturana, a condição biológica dá aos seres humanos a possibilidade de serem observadores afirmando que nada do que vivem e aprendem acontece fora da observação e do viver na linguagem, ou dito, nas palavras do autor, no “*fluir de seu viver*” (MATURANA, 2002). Para ele, “viver e conhecer são mecanismos vitais. Conhecemos porque somos seres vivos, e isso é parte dessa condição. Conhecer é condição de vida na manutenção da interação ou acopla-mentos integrativos com os outros indivíduos e com o meio” (MATURANA, 2002, p.8).

Este entendimento pautado nos pressupostos teóricos de Maturana (2002) possibilitou-me olhar a aprendizagem de qualquer conhecimento – e, no caso deste estudo, da aquisição dos processos de leitura e escrita – a partir de uma vivência e de um processo de interação com o outro, mediados pelo meio. Em outras palavras, as aprendizagens significativas não acontecem por imposição ou treinamento, tampouco de forma exclusivamente técnica e metódica, o que pareciam pressupor os métodos iniciais de construção da leitura e da escrita. E, é justamente nesta ideia que se fundamenta esta tese especialmente porque o estudo do referencial de Humberto Maturana permite olhar para a alfabetização como algo vivo e intrínseco à biologia do ser possibilitando também uma reflexão teórico/prática de caráter científico que seja capaz de apresentar a alfabetização para muito além das questões que envolvem métodos e formas de fazer o ensino, ou seja, uma alfabetização que se constitui na compreensão de que a vida da infância acontece no presente e que o educar ocorre em todo o tempo, no presente da infância, no *fluir do viver* da criança.

Buscou-se, portanto, a partir da realização desta pesquisa, sob o ponto de vista teórico e autobiográfico **investigar a construção de outros modos de ser e de REFLETIR sobre a docência no ciclo de alfabetização a partir da Biologia do Amar e da Biologia do conhecer de Humberto Maturana no contexto da Pandemia da COVID-19** buscando-se inicialmente, **estabelecer a relação entre a aprendizagem e as emoções, REFLETINDO sobre a importância do papel do professor alfabetizador nesse processo.**

Além disso, foi possível através deste estudo refletir sobre quem é o(a) professor(a) alfabetizador(a) e quais são os seus modos de ser e de REFLETIR a docência, além de convidá-los (as) a uma reflexão no sentido de construir outras concepções sobre o processo de alfabetização e os modos de ser e de compreender a docência a partir da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer.

Essa problematização, com enfoque específico na reflexão que leva a muito mais que simplesmente pensar, mas também agir, baseia-se nos estudos teóricos de Humberto Maturana (1997; 1998; 2001; 2004) e propõe uma outra possibilidade de pensar a construção dos processos de leitura e de escrita para além dos elementos técnicos e objetivos da área.

Ainda que possa parecer uma proposição ousada para estes tempos considerando todo o movimento que as políticas públicas e propostas educacionais brasileiras tem feito no sentido de qualificar o desempenho dos alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental, penso necessária esta conversa e a proposição deste outro viés focado na criança e no respeito às suas necessidades a partir do fluir do seu próprio viver. É com este entendimento que me desafiei a escrever este trabalho e de uma forma esperançosa convidar a todos os professores alfabetizadores que a ele tiverem acesso, a refletir e a criar outras concepções sobre o seu trabalho e principalmente, o seu papel, no ciclo de alfabetização.

Pensar que as aprendizagens dos estudantes no ciclo de alfabetização não necessitam prioritariamente de um ou mais métodos qualificados para que a aquisição da leitura, da escrita e letramento ocorram, mas necessitam sim de um olhar encorajador do professor amoroso que enxerga o estudante muito além daquilo que vê, do professor que exercita não métodos e estratégias mas o olhar sensível cotidianamente, aquele que sendo conhecedor do seu próprio fazer torna-se capaz de analisar as hipóteses construídas pela criança incentivando-a a dar o próximo passo em busca da aquisição do seu próprio conhecimento.

A este respeito, Ferreiro (1999) já fazia referência ao fato de que a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito antes do ingresso a escola e passa por caminhos que por vezes desconhecemos. Além disso, segundo ela, para muito além de “[...] métodos, dos manuais, dos

recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e que trata de solucioná-los seguindo sua própria metodologia”. (p.27).

Neste sentido o papel do professor torna-se fundamental na perspectiva da mediação, da construção de situações de aprendizagens significativas, no respeito à criança em sua individualidade, suas necessidades e questionamentos, muito mais do que na função de um repetidor de métodos e estratégias que por vezes foram traduzidas em “manuais” sobre como fazer uma criança ler e escrever aos 6 anos de idade, desrespeitando, em muitas situações, a realidade das infâncias.

É justamente neste ponto que se fundamenta a presente tese na direção da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana entendendo os humanos (no caso deste estudo, as crianças em processo de alfabetização) como seres autopoieticos<sup>16</sup> capazes de produzirem a si próprios e conseqüentemente aquilo que aprendem. Neste sentido o professor deixa de ser o sujeito que ensina e passa a assumir-se como parte do processo de construção do conhecimento de cada um na perspectiva de alguém que participa, media, observa, elabora, avalia (o processo e a si mesmo) e constrói também hipóteses que vão sendo continuamente reformuladas a partir das elaborações individuais de cada criança.

Para tanto esta criança passa a ser percebida como um ser legítimo em si, respeitada em seus anseios e vontades, tendo a liberdade da escolha sem a imposição do adulto, que de algum modo, ao fazê-lo, acabaria violentando-a tanto física como psicologicamente. Maders (2020) afirma que

Nessa maneira de ver a relação com as crianças pequenas, inverte-se a lógica relacional da sociedade patriarcal, na qual, as crianças é que precisam se adaptar aos modos de viver dos adultos. Numa sociedade onde as crianças sejam o centro das atenções, os adultos é que precisam estar à disposição para atender aos chamados que as crianças lhes dirigem. [...] uma sociedade organizada levando em conta, sempre, as necessidades das crianças pequenas e não o contrário [...] (p.22).

É nesta linha de pensamento que se fundamenta esta tese ao propor outros modos de ser e pensar a docência no ciclo de alfabetização, considerando, então a criança como centro do processo que convida o professor a aproximar-se da sua realidade e respeitá-la em suas necessidades colaborando com a construção do fluir do seu próprio viver no presente.

---

<sup>16</sup> Autopoiiese é um termo cunhado na década de 1970 por Humberto Maturana e Francisco Varela referindo-se a capacidade que os seres vivos tem de se autoproduzir dentro de uma organização própria.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO

A construção desta proposta de investigação e busca pelas respostas das questões anteriormente elucidadas levaram-me a pensar em um estudo de caráter qualitativo, sobretudo pela subjetividade que envolve a compreensão das relações que se estabelecem entre a docência e as aprendizagens no ciclo de alfabetização considerando esta relação com a Biologia do Amar e a Biologia do Conhecer de Humberto Maturana. Essa escolha deve-se também porque

[...] a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa [...] pelo contrário [...] a coleta e análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. [...] As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar novos caminhos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 131)

A movimentação e flexibilidade proporcionadas pela pesquisa qualitativa, no sentido de ir e vir, de acordo com os elementos levantados pela investigação me levou a crer que essa abordagem pudesse ser a mais coerente com o que estava me propondo a investigar, ou seja, a relação entre os processos de alfabetização e a Biologia do Amar e a Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana, embasados em uma narrativa autobiográfica diante da minha própria vivência enquanto alfabetizadora/pesquisadora no contexto da Pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, apresento inicialmente alguns pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, fundamentando minha escolha por essa abordagem investigativa. Na sequência, trago um estudo sobre a narrativa autobiográfica e em seguida as etapas da construção desta investigação até a escrita da tese.

### *a) A pesquisa qualitativa*

O objetivo central desta investigação não esteve focado na possibilidade de uma comprovação estatística, tampouco na mensuração de ações e práticas pedagógicas. Buscou sim, através desta proposição, investigar e compreender o processo de alfabetização das crianças acontecendo de forma diretamente relacionada aos modos (e a outros modos) de ser e refletir a docência pelo professor alfabetizador levando em consideração as proposições de Humberto Maturana sobre a Biologia do Amar e a Biologia do Conhecer. Assim a escolha pela metodologia qualitativa configurou-se como fator fundamental, especialmente porque segundo Gatti (2001):

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (p.9)

Para a autora citada, a utilização da abordagem qualitativa constitui-se capaz de possibilitar trocas e análises necessárias ao desenvolvimento de pesquisas que acontecem no âmbito das relações escolares. Assim, considerando essa proposição, entendeu-se que a escolha por este método seria capaz de possibilitar o alcance dos objetivos, uma vez que o centro da problematização encontrava-se justamente nas relações estabelecidas para o desenvolvimento das aprendizagens dentro do ciclo de alfabetização, o que, necessariamente, passa por uma análise qualitativa desses processos. Assim, considera-se que essa abordagem de pesquisa possibilita uma maior maleabilidade e uma melhor compreensão acerca da complexidade dos fenômenos sociais, permitindo, com isso, estabelecer uma rigorosidade e uma confiabilidade expressivas às análises realizadas.

Bogdan e Biklen(1994) apontam cinco elementos que caracterizam de forma mais precisa as pesquisas qualitativas:

1. *A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador constitui-se o principal instrumento de pesquisa*, ou seja, segundo esses autores, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. (p.48)
2. *É descritiva*, pois apresenta os dados em forma de palavras ou imagens. “Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais” (p.48) sendo, portanto, imprescindível que o pesquisador possa respeitar a riqueza e a completude das informações coletadas.
3. *Os processos são mais importantes que os resultados*, pois, segundo os autores, “as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas e traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários” (p.49). Esse processo diário de interação e de construção coletiva possibilita uma análise mais rica e também mais precisa para a pesquisa do que o produto final elaborado.
4. *Os dados são em grande parte das vezes analisados de forma indutiva*, isso porque, muito embora tenhamos uma possibilidade de hipóteses prévias, elas não são determinantes da pesquisa como no caso dos estudos quantitativos. A ideia é que

“as abstrações sejam construídas à medida que os dados particulares vão sendo recolhidos e se agrupando” (p. 50). Desse modo, as hipóteses, as categorias e as conceituações vão surgindo à proporção que a pesquisa vai acontecendo na prática.

5. *Os significados possuem uma importância vital neste tipo de abordagem, justamente porque é uma abordagem de pesquisa que se ocupa do processo, da interpretação, da interação. “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”*(p.51). Isso denota a importância que os significados, as interpretações, bem como as correlações assumem para esse tipo de abordagem.

Desse modo, diante destes cinco elementos que caracterizam a pesquisa qualitativa e considerando o enfoque que busquei delinear ao longo deste estudo, entendo que a referida abordagem forneceria os subsídios necessários ao desenvolvimento e à análise das etapas que me propus realizar, conforme as descrições que se seguem nos próximos tópicos. Assim, pode-se inferir que a justificativa pela escolha da pesquisa qualitativa como sendo a abordagem mais coerente com esta investigação deve-se ao fato de a mesma ocupar-se não com a representatividade numérica de dados, mas com o aprofundamento da compreensão de um dado grupo ou representação social.

Cabe ainda destacar que a utilização dessa abordagem deve-se ao fato de a mesma possibilitar uma ampla e minuciosa explicação do porquê dos fatos e dos fenômenos. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa desenvolve-se de forma imprevisível, e o pesquisador possui um conhecimento parcial e limitado de seu objeto de estudo, o qual passa a desvelar-se durante o desenvolvimento das etapas de investigação, deixando claro, com isso, o principal objetivo dessa abordagem, que é a busca por explicações da dinâmica das relações sociais, também objeto de estudo deste trabalho.

#### *b) A Pesquisa Autobiográfica*

Partindo destes pressupostos iniciais e do objeto de investigação, após as devidas adaptações da pesquisa considerando o contexto pandêmico que inviabilizou a pesquisa de campo inicialmente proposta, conforme já referendado, e reconhecendo a validade do trabalho prático que pude realizar ao longo do ano de 2020 em relação à alfabetização de crianças,

busquei direcionar este estudo para a Pesquisa Autobiográfica (ABRAHÃO 2001; 2002; 2003; 2017) com enfoque na autonarrativa, ou seja, uma abordagem em que o próprio pesquisador constitui-se “fonte e ferramenta” de pesquisa.

Com relação à Pesquisa Autobiográfica, Abrahão (2003) referenda:

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica (p.80).

Nesta linha de pensamento destaco a importância dada pela autora, dentro desta abordagem metodológica, à questão da subjetividade, das emoções e intuições em relação à compreensão das realidades. Essa referência traz uma contribuição importante às nossas pesquisas na área da educação por considerar os humanos e suas especificidades relativas às emoções e sentimentos como foco principal de investigação. Assim, considerando estes pressupostos, a narrativa autobiográfica configura, segundo a autora, uma expressão subjetiva de emoções em que o objeto de estudo pode ser analisado de forma mais generalizada e ampla o que também justifica a escolha por esta abordagem no contexto desta investigação. É também nas palavras da autora uma metodologia de pesquisa capaz de recuperar memórias as quais são narradas pelos próprios atores sociais a partir de uma construção seletiva do próprio sujeito (ABRAHÃO, 2003).

Além disso a autora destaca que esta abordagem metodológica trabalha com o experienciado, e que é justamente na experiência do vivido que reside a essência das pesquisas autobiográficas, configurando-as também como aprendizagens formativas uma vez que a experiência enquanto compreensão e elaboração da própria existência possibilita ao sujeito um entendimento de si mesmo (ABRAHÃO, 2017).

Neste sentido, ao propor esta investigação com base nesta abordagem metodológica acreditou-se de algum modo poder também reconstruir as memórias de vivências narradas, ressignificando acontecimentos e recriando fatos em uma relação intrapessoal estabelecida a partir do autonarrar-se. Isso porque se acredita que:

O sujeito, ao narrar sua vida, relaciona fatos e acontecimentos a um contexto específico e, ao fazê-lo, a transforma em uma história de vida. Nessa configuração, o sujeito da narração discorre como ele compreende a própria trajetória, como se constitui, transforma-se e envolve o outro que escuta; assim, ao relatar sua vida, o

sujeito também se constrói, abrindo possibilidades para que o interlocutor possa compreendê-la [...]. (SIMON, FRISON, 2020, p.73)

Assim, além de pensar na pesquisa autobiográfica como uma abordagem metodológica, o estudo esteve focado na autonarrativa, ou seja, no processo de narrar-se, falar sobre algo vivido, experienciado, algo que se encontra no interior do ser ou na sua subjetividade. Pode também ser visto como uma organização sistemática de algo que está lá constituído no entendimento do ser e que por algum motivo passa por um processo de organização e escrita. Entretanto é sempre válido lembrar que “tudo o que é dito, é dito por um observador” (MATURANA; VARELA,1997), e os fatos na realidade são ditos a partir da explicação e experiência desse observador que deve ser visto como um ser que se observa a si mesmo, que pensa a si mesmo em um processo de viver, de existir e de então autonarrar-se.

Assim, a escolha pela pesquisa autobiográfica com enfoque na autonarrativa se justifica no contexto desta pesquisa, sobretudo por aproximar o “viver” e o “conhecer”, elementos que se fizeram essenciais na busca por respostas a questão inicial desta pesquisa. Ao narrar-se o pesquisador se (auto) constitui, dentro de uma perspectiva proposta por Maturana e Varela (1997), conhecida como Autopoiesis, cuja definição básica encontra-se no fato de os seres vivos produzirem-se continuamente a si mesmos. A partir dela podemos analisar as formas como nós mesmos (humanos) interpretamos o mundo e compreendemos a realidade considerando que antes de tudo é necessário compreendermos como compreendemos, ou em outras palavras, compreender o modo pelo qual utilizamos a nossa própria compreensão, a nossa própria observação (MATURANA, VARELA, 1997)

Assim a metodologia desta pesquisa carrega em si elementos da subjetividade humana embasada na narrativa autobiográfica do próprio pesquisador, sendo esta a principal fonte e ferramenta metodológica de pesquisa. O pesquisador enquanto ser humano é um ser da linguagem, e ao sê-lo, o é fazendo reflexões sobre o que lhe acontece. Assim “explicar é sempre propor uma reformulação da experiência a ser explicada de uma forma aceitável para o observador” (MATURANA, 2002, p.37). A autonarrativa, portanto, não pressupõe apenas conhecer e narrar, mas também saber o que se observa e como se observa o que se observa. (MATURANA, 2002).

Dito de outro modo, o narrador/pesquisador não possui um olhar neutro sobre o objeto investigado. Ao narrá-lo ele o observa sob pontos de vistas e aspectos que o constituem no fluir do seu próprio viver e que para ele adquirem um significado. Assim é válido destacar que esta autonarrativa surge com uma gama de significados e vivências experienciais que de algum

modo emocionaram o pesquisador/narrador e tornaram-se passíveis de serem referendadas ao longo da investigação.

Sobre a abordagem autonarrativa Viçosa (2019) traz três proposições que considere relevante apresentar ao contexto deste estudo, pois se constituem fundamentais para o entendimento desta proposição metodológica. Segundo ela,

- a) *Narrar*, enquanto o ato de **transformar uma experiência em linguagem**, nos leva à compreensão e ao entendimento da experiência [...] Aquilo que não é narrado é como se não tivesse acontecido, enquanto o que é narrado aconteceu, de fato ou em nossa mente. Narrar é um jeito de organizar os sentidos, os pensamentos, as vivências e, por conseguinte, o nosso mundo.
- b) Toda **narrativa parte de um sujeito** e, conseqüentemente, resulta de **(e em) um processo autonarrativo**. Assim os termos “narrativa” e “autonarrativa” podem ser (e eventualmente são) usados como sinônimos, mas grifar a presença desse narrador, que já não pode mais ser apagado, mostra-se necessário.
- c) **Narrar é um processo autopoietico**. Narrativas são tessituras de palavras, são linguagem”. (grifos meus) (p.3)

Assim, considerando que Maturana (2002), afirma que as relações sociais entre humanos só ocorrem por meio da linguagem é possível dizer que, narrar nos leva, inevitavelmente, a reflexões sobre a vida e suas práticas, reverberando uma constante reflexão e reorganização de sentidos do narrador, sobre si e sobre suas narrativas.

Deste modo autonarrar-se é conhecer a si e ao mundo por meio de experiências vividas. Ao narrarmos a nossa vida [ou as experiências nela vividas] vamos inventando e configurando o estilo de existir que escolhemos para nós, alimentando nossa autonomia para conduzirmos esta mesma vida. (PELLANDA; BOETCHER, 2017). A memória constitui-se como fundamental nesta construção especialmente porque é nela que ficam os registros (ou os não registros) daquilo que entendemos essencial para a compreensão de um determinado fenômeno. A memória é pois ferramenta básica das narrativas autobiográficas ou autonarrativas. Abrahão (2003) cita:

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais – não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta, é o componente essencial na característica do(a) narrador(a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliar na compreensão de determinado objeto de estudo. (p.80)

É da memória do ser que emergem as suas próprias concepções sobre determinados assuntos/temas, pois narrar-se é também lembrar fatos e passagens que de algum modo tocaram as emoções do ser e por assim acontecerem tornaram-se importantes referências de memória. Basta pensarmos nas nossas próprias memórias de vida. Em sua grande maioria as

memórias estão relacionadas a emoções (positivas ou não) que tivemos em determinados momentos e que passam a fazer sentido em nossas memórias e portanto tornam-se objetos de autonarrativa. Ao ressignificarmos esses fatos através das narrativas, estamos trabalhando diretamente com nossas memórias, tornando estas memórias conscientes e ressignificando fatos através de uma memória que é sempre organizada de forma seletiva sobretudo pelas emoções que fizeram referência naquele dado momento. Deste modo esta metodologia de trabalho embasada na autonarrativa está diretamente relacionada às emoções como nos diz Abrahão (2003):

Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. (p.80)

Assim, entendo ser a narrativa autobiográfica ou a autonarrativa a abordagem que melhor se adéqua a compreensão dos modos de ser e refletir a docência no ciclo de alfabetização a partir de minha própria experiência narrada e documentada buscando com isso elaborar uma outra possibilidade de pensar o papel do professor em relação às aprendizagens da criança no sentido de ser o mediador entre o conhecimento e as emoções. Emoções estas vistas neste contexto, não como sinônimo de sentimentos, mas emoções como “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação”. (MATURANA, 2002, p.15)

Seguindo essa abordagem ancorada no pensamento de Maturana (2002) é possível afirmar que a seleção de nossas escolhas ao realizar uma narrativa sobre nossas próprias experiências e histórias de vida, estamos encharcados das emoções que nos levaram selecionar estas e não aquelas memórias. E isso, para o autor, não é racional, mas emocional porque só nos vem à tona no momento de narrar aquilo que de algum modo adquiriu um significado ímpar no fluir do nosso próprio viver. Em outras palavras ele nos diz “as emoções são disposições corporais que determinam e especificam os domínios de ação” (MATURANA, 2003, p. 16), ou seja, nossa linguagem, nosso narrar é fruto de ações que vivenciamos e que nos vêm à memória a partir de um domínio de ações cerceadas por nossas emoções.

A realidade (do narrado) passa a ser, portanto, algo construído a partir “da explicação da experiência do observador implicado” (GAI, 2009) que é justamente o ser que se observa a si mesmo sendo, ou seja, o ser que se pensa a si mesmo no seu processo de viver e de existir. Nesse caminho o observador (o pesquisador de si) compreende que suas capacidades cognitivas

e possibilidades de construções de conhecimentos são fenômenos biológicos alterados sempre que sua biologia se altera e desaparecendo quando de sua morte. Somos portanto seres da linguagem (MATURANA, 2002; 2003) e esta resulta das nossas interações e coordenações de ações sendo o saber fruto de nossas conversações sociais. Assim o autonarrar de uma experiência vivida passa a ser visto como uma conversação social capaz de produzir um novo saber.

Partindo destes pressupostos apresentados esta pesquisa buscou através de sua metodologia de investigação aproximar-se de cotidianos de aprendizagem construídos por mim ao longo do ano de 2020, buscando compreender todos os movimentos que emergiram deste mesmo cotidiano. Para tanto foi necessário ver além do aparentemente visível, mergulhando neste cotidiano e retomando memórias, registros fotográficos, gravações em vídeo e os próprios registros escritos/desenhados das crianças, no sentido de buscar referências que pudessem resgatar a emoção envolvida nos processos de aprendizagem vivenciados por nós, com suas cores, seus cheiros, sons, movimentos e interações dentro daquele contexto. Esse resgate me permitiu também melhor compreender as rotinas estabelecidas naqueles espaços sentidos, vividos e produzidos por nós (as crianças e eu).

Esta construção estabelecida a partir da autonarração e da busca por respostas a um questionamento de pesquisa oriundo de minhas próprias vivências enquanto docente alfabetizadora produziu em mim um exercício de autoformação pois a narrativa autobiográfica assume, no contexto desta investigação, o protagonismo de um dispositivo de pesquisa-formação capaz de potencializar a compreensão do hoje a partir das minhas próprias memórias. Essa autoformação acontece sobretudo quando sou capaz de trazer para a conversação lembranças que se transformam em reflexões, que se constituem em identidades ou concepções sobre o ensinado/aprendido.

Esse processo de ressignificação de memórias na perspectiva de uma autoformação motivou-me um olhar para o meu próprio interior no sentido de tornar também mais conscientes os meus modos de fazer e ser docente no contexto do ciclo de alfabetização. Como professora e pesquisadora desta área do conhecimento, ao narrar a minha própria experiência em um exercício de autoformação reflexiva, desenvolvo o potencial para também pensar a educação e a alfabetização de uma forma mais ampla estabelecendo as relações entre aprendizagem/emoções/linguagem como elementos fundamentais na compreensão destes outros modos de ser e pensar a docência no ciclo de alfabetização.

*c) As etapas de desenvolvimento da pesquisa*

Marques e Satriano (2017) caracterizam a pesquisa autonarrativa como aquela fundamentada na “descrição, reflexão e introspecção tanto intelectual quanto emocional do narrador” (p.377). Esse pesquisador, segundo as autoras, não é neutro, pois vive imerso em uma realidade que é constantemente posta à prova em um movimento por vezes ambíguo entre sentimentos de conforto e estranhamento, de certezas e dúvidas constantes.

Assim, segundo elas, as possibilidades de registro da autonarrativa são diversas. Baseadas em Souza (2006) afirmam que se pode fazer uso tanto das entrevistas, quanto de diários de campo, documentos, bilhetes, fotos, desenhos, vídeos. Afirmam ainda que o mais importante não se constitua na ferramenta de investigação em si, mas na aproximação com o que foi vivenciado e no como foi vivenciado.

Além disso, chamam a atenção para a necessidade de se buscar uma organização das informações coletadas de tal forma que possam receber um tratamento qualitativo no sentido de que o próprio texto autonarrado possa dar origem a um novo texto impregnado de vivências, impressões e associações que então criem de fato compreensões sobre os contextos vividos e os saberes produzidos. (MARQUES; SATRIANO, 2017). Há que se buscar, segundo elas, um equilíbrio dentro daquilo que se escreve nesta autonarração de modo que não se torne um texto prescritivo, tampouco que permita vislumbrar trajetórias pessoais do pesquisador/narrador que não sejam úteis à compreensão do objeto estudado. Para tanto é necessário organizar os pensamentos e as reflexões, buscar os fios de memória que deem sentido ao objeto estudado sem, contudo tornar a narração engessada em períodos estanques e desprovidos da emoção que lhes dá sentido.

Pensando nisso organizei a investigação e posteriormente a escrita autonarrativa baseada em três etapas sequenciais:

- a) O olhar para si como sujeito da própria investigação
- b) A ressignificação dos registros relativos ao trabalho realizado
- c) A análise da trajetória construída e das relações estabelecidas elaborando a compreensão entre a alfabetização e outros modos de ser e pensar a docência a partir da *Biologia do Amar* e da *Biologia do Conhecer* de Humberto Maturana.

A *primeira etapa* retomou parte de minha história de vida já apresentada no início desta tese, buscando neste momento, o enfoque sobre a professora alfabetizadora no contexto da Pandemia da Covid-19 em um processo de adaptação à nova realidade vivencial onde fomos obrigados a transformar nossas casas e nossos espaços de convívio até então apenas familiares, em espaços de trabalho e profissionalização. Nesta etapa busco narrar como se deu a construção

inicial da proposta das práticas alfabetizadoras, inicialmente pensadas com o objetivo principal de auxiliar as crianças em suas aprendizagens e ser uma forma alternativa de trabalho e renda no período da Pandemia, totalmente desprovida de intenções relativas à pesquisa da tese, uma vez que naquele momento ainda havia a expectativa de retorno das aulas e a realização da pesquisa de campo inicialmente pensada e apresentada quando da qualificação do projeto inicial.

Deste modo esta primeira etapa apresenta um pouco desse olhar e desse caminhar para mim, docente e alfabetizadora desafiada a construir uma outra possibilidade de trabalho e envolvimento dentro de um contexto extremamente delicado que foi o da Pandemia, sobretudo pelo desconhecido, pelo incerto e pela dúvida sobre o que poderia dar certo e o que não poderia face a uma doença que se alastrava significativamente em nosso meio.

A *segunda etapa* deu-se após a decisão de transformar aquela experiência vivida ao longo de 2020 em objeto de estudo para compreensão da questão inicial proposta para esta investigação que era refletir sobre outros modos de ser docente alfabetizador à luz da *Biologia do Amar* e da *Biologia do Conhecer* de Humberto Maturana, considerando, sobretudo, a criança como centro do processo. A partir desta necessidade de reflexão e trazendo as vivências destes meses de trabalho ímpar realizado em um período bastante peculiar de nossas trajetórias profissionais (do isolamento físico causado pela Pandemia da Covid 19), estruturei um relatório de ações e reflexões que buscam elucidar o papel do docente alfabetizador, retratado a partir dos meus próprios registros e narrativas, na figura de alguém que media as aprendizagens as quais se constroem na criança e a partir dela.

Para tanto foi necessário retomar os registros fotográficos, os planejamentos elaborados, os registros nos cadernos e atividades das crianças, suas escritas, bem como traços de suas falas e suas famílias, além de anotações e memórias suas e minhas que trouxeram de forma muito significativa o que representou aquele momento em suas vidas **NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA**.

Por fim, a *terceira etapa* construiu-se no sentido de estabelecer relações entre o vivido e o narrado buscando dar sentido à questão inicial apresentada: *Como construir outros modos de ser e de refletir a docência no ciclo de alfabetização, a partir da Biologia do Amar e da Biologia do conhecer de Humberto Maturana, no contexto da Pandemia da COVID 19?*

Para tanto esta tese me envolveu e me provocou como pesquisadora, educadora, alfabetizadora, mulher, mãe, esposa, filha... Me sensibilizou enquanto ser humano neste mundo em busca de um sentido para a vida. Jamais esquecerei a intensidade dos fatos que vivi e ressignifiquei para continuar viva e dar o passo seguinte ao longo desses quatro anos, sobretudo,

nestes últimos tempos em virtude de todas estas situações. Há um só sentimento que me constitui neste momento de organização deste trabalho, o de gratidão, pelo vivido, pelo experienciado e pelo que pude produzir em prol da alfabetização no momento pandêmico.



### 3 CONSTRUINDO UMA PROPOSIÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 A BIOLOGIA DO AMAR E A BIOLOGIA DO CONHECER DE HUMBERTO MATURANA

Dentre as diversas abordagens que poderia tratar ao longo deste estudo teórico, o qual embasou a pesquisa autobiográfica realizada, penso ser essencial iniciar apresentando elementos que considero fundamentais para a compreensão da Aprendizagem e da Linguagem a partir da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana (1997; 1998; 2001; 2004). Nesse sentido, torna-se necessário compreender que ambas acontecem em um processo contínuo e complementar, mediadas pela interação dos seres com o meio, assim como pela observação que fazem a partir desse meio. É o que Maturana e Varela (1995) denominam de “concepção do conhecimento no contexto biológico”, definindo-a que essa assim ocorre:

[...] da observação quanto às interações comportamentais dos seres vivos em seu ambiente e do fato de se ver que tais interações são tão "úteis" à sobrevivência do indivíduo que aparecem como se este viesse ao mundo já com conhecimentos "prévios" que o processo de seleção evolutiva da espécie "armazenou" (por seleção diferencial) em sua sobrevivência; Ou seja, que o conhecimento é um processo de "armazenamento" de "informação" sobre o mundo ambiente, e que o processo de viver é portanto um conhecer como "adaptar- se" a este mundo adquirindo mais e mais "informação" sobre sua natureza. (MATURANA; VARELA, 1995, p.30)

Desse modo, a construção do conhecimento ou a elaboração dos processos de aprendizagem passam necessariamente pela interação e pela observação, de onde selecionamos e armazenamos as informações tidas como necessárias e úteis ao nosso próprio desenvolvimento. Assim, a aprendizagem e o consequente desenvolvimento do ser passam a acontecer a partir das relações de linguagem que se estabelecem, das conversas e das observações das quais o sujeito participa, de modo que, por meio delas, todo seu organismo biológico passa a reagir e a apresentar significativas mudanças estruturais e cognitivas. Isso porque nosso sistema nervoso (responsável pela percepção das sensações internas e externas do organismo),

[...] está em contínua mudança estrutural - ou seja, é dotado de plasticidade. Na verdade, essa dimensão do sistema nervoso é fundamental na sua participação da constituição de um organismo. A plasticidade se traduz nos seguintes termos: o sistema nervoso, ao participar por meio dos órgãos sensoriais e efetores dos domínios de interação do organismo que selecionam a mudança estrutural deste, participa da deriva estrutural do organismo com conservação de sua adaptação. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 194)

Nessa perspectiva, aprender torna-se um processo natural no entendimento de que, ao desenvolver-se em um contínuo processo de interação com os demais seres e com o meio, sobretudo, através da linguagem, a ontogênese do sujeito permite que sua aprendizagem flua em um processo de maturação biológica, social e conseqüentemente cognitiva. Nesse sentido, a Biologia do Amar e a Biologia do Conhecer não buscam distinguir uma conduta instintiva de uma conduta aprendida, tendo em vista que ambas resultam do fluxo evolutivo do organismo com base em suas histórias de interação com o meio através da conservação de determinados comportamentos assim como da adaptação a esse meio (MATURANA, 2013).

Com isso, o autor define que a aprendizagem acontece “[...] quando o comportamento de um organismo varia durante a sua história (ontogênese), de maneira consistente com as mudanças ambientais e o faz seguindo um curso contingente de suas interações com o ambiente” (MATURANA, 2013, p.1).

Para o autor, a aprendizagem pode ser analisada por dois vieses básicos: o meio como elemento instrutivo promovedor de memórias (armazenamento de informações para emitir as melhores respostas no momento oportuno) ou o meio como um constante devir, uma constante transformação que, assim sendo, promove aprendizagens a partir da interação do organismo com ele mesmo (o meio) em um processo de auto-transformação.

A primeira abordagem (o meio como elemento instrutivo) embasa todas as práticas mais tradicionais de aprendizagem, sejam elas por repetição, imitação, memorização, incluindo a aprendizagem da leitura e da escrita, objeto de estudo desta investigação. Já a segunda abordagem não se sustenta nesses elementos (instrução) e considera que a relação com o meio faz com que o sujeito selecione e promova as alterações estruturais necessárias ao próprio organismo sem especificações, mas com muitas significações, ou seja, a aprendizagem passa a ser uma opção do sujeito com relação às suas próprias escolhas.

Assim, segundo Maturana (2013):

[...]explicar o fenômeno da aprendizagem, consiste, em princípio, em mostrar como, (a partir do organismo e seu sistema nervoso como sistemas de estrutura determinada), surge o que o observador vê como aprendizagem; em distinguir a mudança de comportamento do organismo de acordo com as mudanças no meio ambiente em virtude a interação entre ambos. [...] a aprendizagem é uma consequência necessária da história individual de todos os seres vivos com plasticidade estrutura ontogênica. (p.3)

Desse modo, o entendimento da aprendizagem passa pela compreensão de que ela é resultante dessa organização e dessa adaptação, as quais promovem mudanças estruturais no sujeito. Aprender passa a ser visto como um processo natural que ocorre no fluir do viver de

cada um dos seres, a partir dos processos interativos que se estabelecem ou, dito em outras palavras, aprender deixa de ser uma ação intencional e planejada para ser uma consequência dos processos interativos, ou seja, um processo espontâneo e natural inscrito na biologia de cada ser.

Entretanto, vivenciando os espaços escolares como um todo, é possível perceber a ainda persistente e angustiante questão que paira entre as conversas de professores e demais profissionais da educação no sentido de identificar “se a criança está ou não aprendendo” ou sobre o “exato momento em que a criança aprende”. Isso porque grande parte dos processos formativos desses profissionais se assenta na ideia de que o professor ou o educador é alguém que deve promover a aprendizagem de modo a obter determinados resultados e, preferencialmente, os mesmos resultados para todos de uma determinada turma ou agrupamento de estudantes em um dado tempo pelo uso de um determinado método ou técnica.

Compartilho isso porque, ao longo de minha trajetória formativa, fosse ela inicial ou continuada, não me lembro de ter participado de alguma atividade formativa que me levava a compreender que meu papel não é o de alguém que ensina, mas sim o de alguém que cria possibilidades de interação, situações essas que, de algum modo e para algumas crianças (nem todas ao mesmo tempo), possibilitarão a construção de aprendizagens, simplesmente porque modificarão seus comportamentos em relação a uma determinada ação ou a algum determinado conteúdo. Em sua grande maioria, as propostas formativas para docentes buscam apresentar caminhos por vezes prescritivos sobre a docência como centro do processo de ensino e aprendizagem e não da criança ocupando este lugar e espaço.

Entretanto, conforme Barcelos (2006, p. 583), uma questão “[...] antiga e ainda persistente no campo educacional é: quando ocorre, ou, em que momento se pode dizer que a aprendizagem está ocorrendo”. E, segundo ele, com base em Maturana (1998),

O processo de aprendizagem ocorre sempre que a atuação de qualquer organismo passa por variações perceptíveis por ele e/ou pelos envolvidos no processo ecológico relacional. Um relacionamento que se constitui a partir do entrelaçamento entre o racional e o emocional. (BARCELOS, 2006, p. 583).

Essa compreensão dos autores se associada à ideia anterior (das expectativas dos docentes) nos apresenta uma contradição de concepções que a meu ver precisa ser refletida a partir da construção de processos formativos. Analisando a afirmação de Barcelos (2006) é possível pensar em uma aprendizagem que ocorre espontaneamente, na qual as transformações produzidas pelo fazer da criança passam a modificar também o seu ser em um contínuo entrelaçamento entre o ser, o fazer, o pensar e o sentir.

Assim sendo, passamos a compreender que as emoções fundam e dão sustentação de origem a todo e qualquer argumento que apresentamos como argumentos racionais. Continua o pesquisador:

Surge então outra pergunta: como podem, as emoções constituírem o fundamento da racionalidade? Para responder essa pergunta, o autor se apoia na explicação sobre o surgimento da linguagem. Parte da evolução dos primatas, que levou a hominização do seu cérebro, relaciona-se com o surgimento da linguagem. (BARCELOS, 2013, p. 583)

Nesse ponto, encontramos a convergência da aprendizagem e da linguagem na constituição dos humanos, na sua relação uns com os outros em um processo de constante evolução. É justamente nessa perspectiva que desejo embasar este estudo e buscar, por meio de uma investigação teórica e vivencial, construir um conhecimento ancorado em uma proposição reflexiva e interativa a qual apresente outro modo de ser e refletir a docência no ciclo de alfabetização, partindo de experiências vividas e narradas por mim a partir de uma prática reflexiva elaborada no contexto deste estudo. Essa proposição almeja também, a partir da constituição desta tese, levar outros docentes a repensar suas concepções sobre alfabetização a partir destes novos saberes (embasados na Biologia do Amar e na Biologia do Conhecer).

Esse entendimento possivelmente trará uma resposta mais concreta à célebre e angustiante pergunta: “a criança está ou não aprendendo?”. Maturana (2002) esclarece isso ao afirmar que a aprendizagem se dá sempre que a criança é capaz de enriquecer e ampliar suas possibilidades de reflexão para atuar de forma concreta frente ao mundo (aquilo que ele chama de fazer). Desse modo, ela (a aprendizagem) não deve estar centrada na transformação do sujeito em alguém diferente do seu ser, mas na mudança do seu próprio fazer a partir de um processo reflexivo:

Uma das maneiras mais fáceis de negar à criança o direito de exercício de construção livre de seu ser é através da orientação que se pode imprimir ao processo de aprendizagem escolar. Não seria nenhum exagero afirmar que nosso processo escolar muito pouco, ou quase nada, leva em conta no que diz respeito à escuta dos desejos, vontades, silêncios, enfim, do diálogo com o imaginário da criança em processo de aprendizagem escolar. (BARCELOS, 2006, p.586)

Analisando essas duas proposições, inicialmente, de Maturana (2002) acerca da formação de um ser reflexivo e, depois, de Barcelos (2006) sobre a escuta atenta e sensível às vozes das crianças, é que mais uma vez percebo a necessidade de organizar e de apresentar este estudo no sentido de desafiar os docentes, sobretudo os alfabetizadores, a repensarem suas próprias concepções na apropriação de novos saberes. Tais saberes, por sua vez, referem-se às

situações em que estão mais presentes não só o olhar, mas o emocionar, a escuta atenta, a empatia e a não negação da criança como um ser legítimo em si, em detrimento dos métodos, técnicas, calendários, programas e tantos outros elementos que compõe o dia a dia da sala de aula e que, por vezes, se tornam o “escudo” atrás dos quais nós, professores, nos “escondemos” para justificar nossa surdez perante as crianças.

Afirmo isso também porque, pelas experiências que já tive ao longo dos anos de atuação na educação básica, em classes de alfabetização, percebo que o foco do trabalho desses profissionais está quase sempre voltado ao método, ou seja, ao modo de ensinar, quando, na verdade, a força motriz do sucesso de um processo de alfabetização está em como a criança aprende, em seus modos de ver e de interagir com o mundo, os quais variam de criança para criança, de contexto para contexto, não havendo, portanto, possibilidade de o docente ter pleno domínio sobre essa ação. O que ele precisa dominar são as teorias e compreensões sobre aprendizagens e modos como a criança pode acessar ao conhecimento, compreendendo seus avanços e seus diálogos com o mundo letrado. Para tanto, torna-se fundamental que este educador exercite a leitura, a reflexão, a crítica, a escuta e o olhar sensível e principalmente que seja capaz de perceber a criança como um ser legítimo e único em suas realidades e necessidades.

Não quero, com isso, diminuir a importância das pesquisas voltadas aos métodos e às técnicas de alfabetização e à aquisição dos processos da linguagem lida e escrita, tampouco retirar de cena o papel do professor alfabetizador, o qual me parece de fundamental importância para a promoção das interações necessárias à construção da aprendizagem. O que busco, no entanto, é promover um diálogo com esses docentes, no sentido de que eles mesmos possam refletir sobre a concepção de aprendizagem proposta por Maturana (2002), a qual retira do foco a ideia de que “o professor alfabetizador alfabetiza”, passando ao entendimento de que o professor alfabetizador poderá promover interações capazes de modificar condutas, entendimentos, comportamentos em crianças, as quais ocorrerão por meio de um processo interativo de trocas e construções recíprocas. E, nessa mudança nas ações e nos fazeres da criança é que ela, aos poucos, transformará o seu próprio ser em um processo de autoformação e transformação, não cabendo a nós, docentes, esse papel.

Por conta disso, parece oportuno acreditar que o que estamos propondo como ação alfabetizadora, ao mesmo tempo em que se distancia de uma prática mais tradicional, centrada na repetição, na memorização, na execução de exercícios mecânicos, aproxima-se de uma prática de letramento que não só possibilita ao aluno trazer seu mundo para dentro do espaço da sala de aula, quanto se abre para que ali, juntamente com os seus conhecimentos prévios,

consiga aprender novos modos de expressão da linguagem. Contudo, em ambos os casos, seja nas práticas tradicionais ou nas práticas de cunho mais construtivista, há um sujeito que possui papel fundamental no processo, o docente alfabetizador. Isso porque, caso a criança não possua nenhum problema de ordem física, emocional ou cognitiva, irá aprender e se alfabetizar por qualquer uma das propostas, tendo em vista que a plasticidade neural do cérebro humano é capaz de possibilitar mudanças de atitudes e comportamentos, inclusive pela repetição, ainda que esse se constitua em um processo de aprendizagem sem reflexão e sem a escuta ativa das necessidades da própria criança. A isso, corrobora Antunes (2003):

Questionar o que significa uma prática docente tradicional parece oportuno no momento atual, principalmente quando nos deparamos com tamanho desejo de mudanças na área da educação. Desejamos práticas educacionais inovadoras, críticas, reflexivas e em conformidade com as demandas da realidade na qual estamos imersos. Mas o que são mudanças na educação? O que significa uma prática docente criativa na sala de aula dentro de uma comunidade? Qual o desejo das crianças e dos jovens que estudam nessas escolas em relação às práticas de leitura e escrita? Pensar sobre ler e escrever faz sentido para as crianças e jovens brasileiros de hoje? (ANTUNES, 2013, p. 379).

Tais questionamentos trazidos por Antunes (2013) põem-nos a pensar sobre como temos conduzido os processos de construção da leitura e da escrita na escola, independentemente se embasados em práticas de cunho mais tradicional ou mais inovador. A questão é que, em todos os momentos, estamos impondo às crianças modelos de construção desses processos sem ouvi-las, sem, muitas vezes, permitir-lhes o jogo livre, a brincadeira e a interação, situações essas por meio das quais poderiam estar advindo vozes de suas necessidades e de seus desejos mais genuínos. Indo além e pensando na realidade das escolas e das classes de alfabetização da atualidade, especialmente na das que acontecem em instituições públicas de ensino, encontramos uma significativa parcela de crianças que estão a carregar diversos problemas, em que se evidenciam os de ordem emocional. Esses problemas, de algum modo, acabam por interferir diretamente em seus processos de desenvolvimento das aprendizagens, especialmente porque as emoções são as principais responsáveis pelas nossas ações, ou seja, em algo que Maturana chama de “emocionar”.

Segundo ele,

Uma criança que cresce no respeito por si mesma em um ambiente de cooperação, acolhimento e amorosidade, será capaz de aprender qualquer coisa e adquirir todas as habilidades e competências que desejar quando adulta. Seu aprendizado será tão mais facilitado quanto mais de amor e de acolhimento for seu ambiente de coexistência. (MATURANA, 2002, p.21)

Assim, compreende-se que, quando o fluir dessa emoção (ou o emocionar) do amor encontra-se desalinhado por alguma questão vivida pela criança, seja ela de ordem biológica, psicológica ou social, seus processos de aprendizagem tornam-se atravessados por esses elementos, havendo, portanto, a necessidade de uma readaptação, ou de uma recuperação dessa emoção, de modo que a aprendizagem possa fluir. Dessa forma, faz-se também papel da escola, sobretudo nos primeiros anos da escolarização, uma escuta atenta e sensível às necessidades dessas da infância, principalmente, àquelas que se relacionam às situações de negação do seu ser. Somente assim, ouvindo e transformando o fazer dessa criança, é que, de algum modo, ela própria será capaz de transformar o seu próprio ser.

A criança passará, nesse contexto, por um processo de readaptação, de forma que possa encontrar, na escola e no professor, o amor e a segurança que, por vezes, possa lhe ter sido negados no âmbito da família e das suas relações sociais. Um exemplo bastante ilustrativo dessa readaptação é sobre o que Maturana (2013) nos põe a refletir, com base nos estudos sobre aprendizagem de Joaquim Luco:

A barata, ao perder suas duas patas anteriores, tem a possibilidade de realizar todas as correlações sensório motoras que um observador vê, como a limpeza da antena, usando uma das patas de seu segundo par. Sua aprendizagem é a seleção, em sua dinâmica estrutural, de mudanças que permitem uma nova correlação destas correlações sensório motoras. O sistema nervoso não está sendo desenhado para que o organismo viva de certa maneira. Porém, se o sistema nervoso gera certas correlações sensório motoras, o organismo vive de certa maneira em seu domínio de interação cultural. As baratas não foram feitas para perderem o primeiro par de patas e aprenderem a limpar as antenas apoiadas em três. Porém foram feitas de tal modo que se perdem suas primeiras patas podem passar ao largo de sua ontogenia a apoiar-se nas três restantes e limpar-se com a quarta que está livre. (p. 14)

Esse exemplo possibilita-nos refletir sobre as necessidades adaptativas e evolutivas pelas quais devem passar as crianças que, por algum motivo, tiveram, ao longo de suas vidas, retirados de si elementos fundamentais aos seus processos de crescimento e desenvolvimento físico, psíquico, emocional e, conseqüentemente, cognitivo. A elas, a necessidade de uma evolução ontogenética torna-se ainda mais significativa, pois somente através das adaptações necessárias será possível dar prosseguimento aos seus processos de aprendizagem. Caberá, portanto, aos docentes não negar a existência dessas crianças, tampouco das suas dificuldades e das suas limitações, mas criar possibilidades de acolhimento, de afetividade, de emotividade, de tal forma que o resgate disso promova, nelas/por elas, o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Maturana (2004) desafia-nos a pensar no sentido de que a aprendizagem só acontece de fato se houver uma emoção envolvida. Isso significa que, dentro dessa linha de pensamento,

razão e emoção não se separam em nenhuma instância do nosso viver, sobretudo quando somos submetidos a interações que poderão nos conduzir a novas aprendizagens. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorrerá no momento em que a interação for estabelecida com base no acolhimento do amor, na emoção e no cuidado, ou seja, quando não negarmos ao outro o direito de ser legítimos em toda sua especificidade, cooperando com seus processos e não competindo com eles.

Para Maturana (1998), “o peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocional”(p.19), linguagem essa reconhecida por ele como uma conversa intencional, coordenada e estabelecida de forma consensual, ou seja, como o consentimento de todos os participantes, em um processo denominado por Maturana (1978) de Linguajar. É desse Linguajar, entendido como um fenômeno biológico relacional e constituído a partir de uma comunidade de conversação, que se originam as aprendizagens. Desse modo, aprendizagem e linguagem (vista sob essa perspectiva) passam a ter um papel fundamental e a constituírem-se elementos base para a construção deste estudo, porque todas as ações e interações, sejam elas teóricas, metodológicas ou práticas que se sucederão ao longo desta investigação, terão, como base, essa compreensão da intrínseca relação existente entre a aprendizagem e a linguagem.

### 3.2 A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

Ao me propor pensar a alfabetização nos seus entrelaçamentos com a Biologia do Amar e do Conhecer de Humberto Maturana, acredito ser essencial destacar a importante contribuição desse estudioso sobre como se constituem as capacidades cognitivas humanas, ou, melhor dizendo, como o ser humano aprende. Isso porque os estudos voltados à alfabetização, nas últimas décadas, especificamente a partir da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1980), têm buscado uma maior compreensão sobre como a criança constrói suas aprendizagens em torno das estruturas cognitivas da leitura e da escrita. Dentro desse contexto, discute-se a existência e a necessidade ou não da adoção de um método, de diversos métodos, de recursos e técnicas diferenciadas, no sentido de possibilitar que todas as crianças tenham garantido seu direito ao aprendizado da língua.

Antes de trazer o meu entendimento sobre a contribuição de Humberto Maturana como fundamento para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras mais democráticas e voltadas aos interesses da infância, entendo ser necessário, neste primeiro momento, apresentar alguns

elementos acerca do tema Alfabetização, bem como sobre os métodos que vêm sendo criados, desenvolvidos e pesquisados ao longo da história, com o objetivo de se alcançar um número maior de pessoas alfabetizadas e letradas, especialmente em nosso país.

Frade (2007) afirma que tal problematização em torno dos métodos de alfabetização<sup>17</sup> surge desde o momento em que se cria um projeto de escola para todos, ou seja, quando se instaura a necessidade de alfabetizar as massas. Segundo ela,

[...] a história nos permite situar a discussão dos métodos no período em que são formados os sistemas escolares ocidentais e, sobretudo, quando a escola passa a ter que criar estratégias para ensinar a todos, num mesmo espaço e tempo. Discutir metodologias, então, significa discutir a própria escolarização e a história deste campo de saber. (FRADE, 2007, p. 22)

Há, portanto, ao longo da história da educação, um constante processo de ir e vir em torno da temática dos métodos, porque, a partir do momento em que se cria um espaço de aprendizagem comum, ou seja, a partir do momento em que as classes populares são colocadas em um mesmo ambiente, com o intuito de aprender, emergem, desse contexto, diferentes necessidades e possibilidades outras, as quais não são capazes de ser resolvidas com a simples aplicação de um método, seja ele sintético, seja ele analítico. Além disso, a própria história da humanidade e das relações econômicas e sociais que foram se desenhando ao longo dos anos exigiu que os métodos e os processos de ensino e aprendizagem na escola fossem sofrendo as adequações necessárias para as demandas vigentes.

É nessa linha histórica que surge também a perspectiva do letramento como um “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1988, p.47). É nas décadas finais do século XX que a humanidade, sobretudo a comunidade científica que estudava os processos de aquisição da linguagem escrita, passou a olhar para a questão da alfabetização com um outro enfoque que não mais o dos métodos em si, mas o de uma proposta que visava a:

[...] compreender que quando se ensina a ler e escrever, se ensina também um modo de pensar o mundo “por escrito”. Para participar deste universo é necessário criar um conjunto de representações mentais sobre o funcionamento desta cultura, assim como criar uma série de atitudes, disposições e comportamentos típicos da cultura escrita. Embora ler e escrever, decifrando e compreendendo textos, seja um dos aspectos

---

<sup>17</sup> Na história dos métodos, temos dois marcos fundamentais: aqueles métodos que elegem sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos têm, como conteúdo, o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam.

principais do letramento, não é o único determinante das condições de desenvolvimento destas disposições. (FRADE, 2007, p.32)

Nesse sentido, o papel do docente passou a ser o de mediador entre o ser que aprende e seu meio. Coube ao alfabetizador a função de compreender os processos e tomar as decisões necessárias para que a aprendizagem acontecesse dentro de uma nova perspectiva que não mais a da soletração, silabação, palavração e tantas outras que os métodos sintéticos e analíticos propunham até então e que costumeiramente temos chamado de “alfabetização tradicional”. Esse papel do alfabetizador esteve pautado em outras tantas dimensões, a saber, a organização do espaço da sala de aula, a escolha dos materiais, dos textos a serem utilizados, das formas de avaliação e de uma organização cada vez mais ampla e complexa dos processos de ensino.

Contudo, estamos na iminência da segunda década do século XXI, e todas essas tentativas de construções teóricas e práticas, por vezes, fracassam, principalmente em escolas onde a maioria das crianças são oriundas das classes populares, com menor acesso aos recursos materiais e culturais. Para Frade (2007),

[...] um problema que se constata na história dos métodos é que estes sempre vieram atrelados a um discurso único de eficiência, sem consideração dos limites internos de cada um, mas apenas dos problemas dos métodos que os precederam. [...] a discussão dos métodos, historicamente, é fruto muito mais de um discurso apaixonado do que evidências racionais sobre seus progressos. E poderíamos também dizer que mesmo a desmetodização que empreendemos no final do século XX foi um discurso muito apaixonado que beira a uma espécie de conversão. [...] Talvez possamos concluir que a escolha por apenas um caminho como verdade metodológica não será igualmente boa para todos que aprendem e que ensinam e nem que serão eficientes para todos os conteúdos que temos hoje na alfabetização. (FRADE, 2007, p.35-36)

Desse modo, considerando essa breve retomada histórica sobre os métodos e o ainda presente “fracasso” refletido no grande número de sujeitos analfabetos em nosso país, conforme já apresentado, é que fui buscar outras respostas à questão que me parece tão preponderante nos espaços das escolas brasileiras, em específico, das públicas. A ideia apresentada pela autora de que nenhum método é capaz de atender às necessidades de todos os sujeitos que aprendem e que ensinam levaram-me a olhar para o fenômeno a partir da perspectiva da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer, de Maturana, considerando, especialmente, os pressupostos desse autor para as questões que envolvem a aprendizagem como um processo espontâneo do ser à medida que ele é colocado em conversação com outros seres.

Para Maturana (2013), a questão da aprendizagem precisa ser vista sob uma perspectiva ontogenética, ou seja, em que o aprender constitui-se algo que ocorre em cada organismo, variando, ao longo de sua história, em decorrência das mudanças ambientais e de interações que o sujeito vivencia. Para o autor:

A aprendizagem não tem propósito, é uma consequência da mudança estrutural dos seres vivos sob condições de sobrevivência com conservação da organização e da estrutura. Não há representação do meio, não há ação sobre o meio, não há memória, não há passado nem futuro, somente o presente. Porém, porque há aprendizagem existe a linguagem e descrições nas quais o passado e o futuro surgem... E podemos equivocarnos na aprendizagem. (MATURANA, 2013, p.13)

Nesse sentido, pensando na aprendizagem como uma mudança estrutural do ser humano, ou como um processo de autotransformação humana que acontece de forma natural (biologicamente), a partir de suas interações sociais e culturais, é que busco trazer, para conversação, ao longo deste estudo, os professores alfabetizadores e seus modos de ser e refletir a docência no ciclo de alfabetização. E justifico isso porque, de fato, acredito, pelas vivências a que já tive oportunidade de ter, que eles buscam encontrar o melhor método para alfabetizar, acreditando que este (método) é o que determina a eficácia no alcance dos objetivos. Partindo desta premissa, tenho buscado desconstruir esta ideia com fundamento na tese de que ao criarmos situações e possibilidades de convivência para que a linguagem (conversa) aconteça, conseqüentemente, a aprendizagem também se consolidará.

A *Biologia do Amar*, proposta por Humberto Maturana, busca considerar a afetividade como um princípio da emoção que conduz às ações, enquanto que a *Biologia do Conhecer*, pensada pelo mesmo autor, acontece a partir da recepção dessa afetividade e dessas emoções, tornando-se essencial e fundamental à formação de professores e suas compreensões sobre o processo de aprendizagem.

Barcelos e Maders (2013) contribuem com essa ideia ao afirmar que crianças cuidadas e acolhidas na sua legitimidade de necessidades e anseios reais e presentes, da infância, são capazes de aprender tudo que a vida lhes apresentar. Segundo os autores,

O mais comum de acontecer é que não haja limitações de inteligência por parte das crianças. Todos os seres humanos, ressaltando-se os casos especiais e de exceção, são igualmente inteligentes, isto, pelo simples fato de serem seres na linguagem. (BARCELOS; MADERS, 2013, p. 114)

Assim, com essa perspectiva e também pela afirmação de Maturana e Rezepka (2002, p.17), de que “as dificuldades de aprendizagem da criança surgem, decorrentes de inferências na biologia do amor” e que “quando chegam à escola trazem consigo uma experiência de conversações referentes à cultura da qual fazem parte nas suas relações familiares e nos demais espaços em que vivem sua vida particular” é que passo a refletir sobre os processos de Alfabetização. Sobre eles, temos que ou ocorrem ou deixam de ocorrer com crianças de seis a oito anos de idade, sendo que a responsabilidade e a eficácia do ensino é atribuída, com certa

intensidade, ou aos métodos e às técnicas então utilizadas, ou, ainda, quando não ocorre a aprendizagem, essa é justificada por um “não saber” da criança.

A Biologia do Amar e a Biologia do Conhecer propõem, exatamente, uma reflexão e uma transformação na ação em torno dessa condição, uma vez que esse “não saber” da criança (que nada mais é do que um “não saber” de elementos formais, uma vez que, informalmente, ela traz inúmeros conhecimentos e habilidades) precisa ser enxergado, valorizado, considerado, explorado e tomado como elemento base. Tudo isso para que haja um processo de aceitação mútua, de modo que, a iniciar-se pela não negação da criança, ou seja, ao possibilitar-se a ela a participação na conversa, pelo falar e pelo saber-se ouvi-la, as aprendizagens efetivamente aconteçam. Para tanto, é necessário que o professor “tenha uma conduta responsável, livre e sinceramente acolhedora” (BARCELOS; MADERS, 2013, p.109).

Nesse sentido, para muito além do domínio de teorias, técnicas, métodos, conceitos e formas de alfabetizar, faz-se necessário que o educador alfabetizador componha-se de um desejo de ensinar/aprender que possa ser sentido pela criança involuntariamente, no *fluir do seu viver*, sem que, para isso, o que é sentido precise ser pensado ou dito. É necessário que o processo aconteça com emoção e que essa emoção possa ser sentida pela criança, sem que o professor perceba ou tenha intencionalidade para tal. Essa emoção pode então ser definida como uma

[...] dinâmica corporal que se vive como um domínio de ações. [...] se está em uma emoção ou não se está. Se temos que prestar atenção, que pensar se estamos ou não numa dada emoção, é porque não estamos na emoção. A emoção é algo que se vive e não que se expressa. (BARCELOS e MADERS, 2013, p. 133)

Assim, o amor passa a constituir-se como uma das –senão a principal– coordenação desse emocionar e acontece na aceitação de um ser pelo outro, de forma espontânea e natural, possibilitando que ambos coexistam e habitem o mesmo espaço, sem qualquer possibilidade de comparação, tampouco de competição, apenas nas vivências de interação, de colaboração e, sobretudo, de cooperação.

O amor é a expressão de congruência biológica espontânea e não tem justificação racional: o amor acontece porque acontece, e permanece enquanto permanece. [...] o amor é a fonte da socialização humana e não o resultado dela [...] a socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre. (MATURANA, 1997, p.185)

Retomo, portanto, a ideia, “por que pensar a alfabetização a partir da biologia do amar e do conhecer” e encontro um caminho inicial de investigação: porque não é possível que o alfabetizador possa alfabetizar sem viver a emoção que esse trabalho carrega, ou, indo além,

possa-se supor que talvez o alfabetizador não alfabetize, mas, ao ter o amor como fundamento de sua ação, isso poderá propiciar à criança um sentimento de segurança em relação a, um acreditar em si e no outro e um potencializar que possa fazer com que ela mude o seu modo de fazer e, ao mudar o seu modo de fazer, consiga mudar também o seu próprio ser.

Não quero sustentar, com isso, que o não se emocionar possa se constituir como o impeditivo para que o processo aconteça. Entretanto, o que tenho vivenciado ao longo de minhas experiências docentes é que ele acontece de forma mais difícil, rígida, complexa e sem significado para a criança e para o próprio educador. Alfabetizar sem a emoção do aprendente e do ensinante, em um contínuo processo de trocas e de vivências compartilhadas, significa apenas dispor de elementos básicos para a construção da leitura e da escrita, a decodificação de grafemas e de fonemas e o uso de métodos e de técnicas como possibilidade de alcance de um resultado que, por vezes, se torna vazio e sem sentido para ambos. Os resultados obtidos, em sua grande maioria (e, na melhor das hipóteses) é a formação de um sujeito alfabetizado que não lê porque simplesmente não compreendeu a emoção que esse ato carrega.

Há ainda, nesse contexto, outras situações, quando as crianças chegam à escola já negligenciadas na sua constituição biológica do ser (ou na negação do seu eu, nas palavras de Maturana); nesses casos, é bastante provável que o processo de aprendizagem como um todo (ou, em alguns aspectos, em específico) demore bem mais tempo, de modo que, se o professor não compreender que seu papel é muito mais de sujeito que acolhe do que de sujeito que ensina, a convivência acaba por tornar-se extremamente difícil para eles.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor compreenda que a dimensão afetiva fortalece a autoestima da criança e, por consequência, sua aprendizagem passa a acontecer de forma mais natural, conforme o conceito de aprendizagem de Maturana, já apresentado. Essa criança, sentindo-se inserida no processo e percebendo-se aprendente, tende a ter sua autoestima mais fortalecida, em um processo de contínua retroalimentação, o que garante a ela a segurança necessária para seguir consolidando seus saberes.

Assim, penso ser urgente o desenvolvimento de pesquisas e de ações formativas pelas quais os docentes sejam desafiados a pensar outros saberes e outras possibilidades de constituição da sua profissionalização que não apenas todos aqueles até então tidos como únicas possibilidades formativas. Considero ser necessário pensar que, para além das teorias educacionais que fundamentam a educação, os pressupostos teóricos e metodológicos que vieram sustentando as nossas práticas docentes até aqui, há a necessidade de olharmos de forma mais cuidadosa para nossa formação, seja ela inicial ou continuada, no sentido de trazer para junto dela a emoção do amar, do cooperar e do não negar a existência do outro (sobretudo, da

criança) na sua legitimidade. Elementos esses que, de certo modo, parecem muito simples quando ditos em palavras, mas que, no decurso das práticas, se tornam extremamente difíceis de serem de fato realizados.

A partir dessa perspectiva, há que começarmos a olhar para o *fluir de nosso viver cotidiano*, se queremos, realmente, entender o que nos faz ser o que somos. Pois, o que somos não é o que pensamos, o que dizemos e, muito menos aquilo que dizem que nós somos. O que somos só pode ser entendido e compreendido por meio do conhecimento e do entendimento daquilo que fazemos. É olhando para o nosso fazer, que poderemos chegar ao nosso ser. (BARCELOS e MADERS, 2013, p.14)

Ser docente alfabetizador, nessa perspectiva, assume um papel maior, e uma identidade ainda mais peculiar, do que aquela que viemos traçando ao longo dos anos por meio dos estudos desta área. Isso porque se “o que somos só pode ser entendido e compreendido por meio do conhecimento daquilo que fazemos”, cada um de nós é um ser em sua singularidade, em sua legitimidade, e fazemos parte de um imenso número de outros “nós” nas suas legitimidades e singularidades, não havendo, portanto, possibilidade de legitimar a identidade docente do professor alfabetizador como sendo uma só.

A alfabetização, objeto de estudo desta pesquisa, passa a constituir-se, então, um entrelaçamento das singularidades das crianças, do docente que, naquele momento, é designado a possibilitar-lhe o acesso à cultura letrada, das emoções que os fundam e das relações de reciprocidade que passam a acontecer entre todos eles. Ao olhar sob esta perspectiva, o entrelaçamento que se estabelece entre a alfabetização, a Biologia do Amar e a Biologia do Conhecer passa a fazer todo o sentido, uma vez que

[...] a aprendizagem se trata de um fenômeno que acontece na iteração entre os seres vivos, ela acontece num processo relacional de conversar e de linguajar. Tal condição não pressupõe que o processo de aprendizagem seja guiado por algo que não pertence ao operar corporal-relacional que envolve o processo. (BARCELOS e MADERS, 2013, p. 81)

Assim, trago como outro possível caminho para esta investigação a afirmação de que desenvolvendo alguns passos para a aceitação mútua (ou não negação), é possível também fortalecer elementos capazes de propiciar uma aquisição dos processos de leitura e de escrita de modo que essa aconteça de forma mais dinâmica e coerente com a realidade das crianças, promovendo mudanças estruturais em suas vidas e em suas aprendizagens.

Nessa linha de pensamento, Maturana (2009) aponta que:

Na história da humanidade, as emoções preexistem à linguagem [...] cada vez que distinguimos uma emoção em nós mesmos ou em um animal, fazemos uma apreciação

das ações possíveis desse ser. As diversas palavras que usamos para referir-nos a distintas emoções denominam, respectivamente, os domínios de ações em que nós ou os outros animais nos movemos ou podemos mover-nos. Assim, ao falar de amor, medo, vergonha, inveja, nojo... conotamos domínios de ações diferentes, e advogamos que cada um deles - animal ou pessoa - só pode fazer certas coisas e não outras. Com efeito, sustento que a emoção define a ação. (MATURANA, 2009, p.8)

Dentro dessa perspectiva, as emoções determinam as ações, o que, de algum modo, confirma minha hipótese inicial de que não são os métodos que garantem um qualificado processo de aquisição da linguagem escrita, mas sim a emoção com que o professor produz suas ações na construção desse processo. Aragão (2007) corrobora essa ideia, ao afirmar que:

[...] quando fluímos num determinado emocionar, há coisas que podemos fazer/perceber/aprender e outras não, assim como há argumentos que aceitamos e outros não, dependendo da emoção envolvida. Sabemos que muitas vezes uma dificuldade no fazer é uma dificuldade no querer. (ARAGÃO, 2007, p. 5)

Com base nisso, entendo que o papel do docente passa a ser fundamental porque acredito, essencialmente, que suas dinâmicas de trabalho em sala de aula, seus modos de ser e de fazer o ensino e a aprendizagem e os modelos de ação e convivência em sala de aula propiciam a criação de ambientes mais ou menos propícios à construção de aprendizagens significativas. Sobre isso, Arnold e Brown (1999) afirmam que o professor é o principal responsável por estimular a autoconfiança dos alunos e que eles, assim se sentindo, percebem-se valorizados e, com isso, aprendem. Do contrário, segundo os autores, quando há uma inibição e uma baixa autoestima, a tendência é que ocorram bloqueios nas aprendizagens e no desenvolvimento de todas as habilidades.

Não quero, com isso, minimizar a importância do trabalho pedagógico e da elaboração de uma metodologia de trabalho que prima pela construção de um processo reflexivo de leitura e de escrita. Entretanto, se o mesmo não ocorrer em um espaço onde for possível pensar as emoções (de alunos e de professores) diretamente relacionadas às ações, ou, melhor dizendo, em um espaço em que todos possam ser ouvidos e em que a conversa (ou o linguajar) aconteça de forma espontânea e natural, é provável que o trabalho se torne mecânico, repetitivo e sem significado, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Postulo, com isso, um terceiro caminho investigativo, na qual reafirmo o papel da docência nessa construção, inferindo que, muitas vezes, o docente prima, em seus processos formativos (iniciais e continuados), por práticas e ações que resultem em formas, métodos, técnicas e meios de ensino e aprendizagem, muito mais do que pela reflexão sobre suas próprias práticas, pela compreensão sobre como a criança aprende, assim como sobre o seu próprio papel nesse sentido.

Assevero isso porque compreendo que “o entendimento sobre a aprendizagem que a Biologia do Amar e a Biologia do Conhecer tornam possível, fundamentalmente, é de que a aprendizagem é incorporada no viver. É algo intrínseco a ele. Acontece no *fluir* de nosso viver.” (BARCELOS e MADERS, 2013, p.87). Se abordar dessa forma torna tanto o trabalho do professor quanto a atuação da criança algo prazeroso e “descomprometido” de uma obrigação que não existe, a aprendizagem de fato deve ocorrer no *fluir do viver* e não na imposição de métodos, técnicas e habilidades.

Dentre as várias contribuições de Humberto Maturana para a ciência, em especial quanto às questões que envolvem as relações e, conseqüentemente, as aprendizagens que ocorrem na infância, está o seu entendimento sobre a Democracia. Para ele, a Democracia não pode ser vista como um princípio político e de representação da maioria, como estamos habituados a compreendê-la ou como a encontramos referida em pesquisas de dicionário ou sites de busca. A Democracia de que nos fala Maturana (1994) define-se como um espaço de conversa e troca, um lugar no qual todos os seres humanos tenham garantido seu direito de ver, refletir, opinar e atuar.

Si uno mira los orígenes de la democracia lo que uno descubre es que ella surge como un modo de convivencia entre iguales, entre seres que se respetan, que tienen derecho a opinar y a participar en las decisiones que los afectan. Qué tiene que pasar para que de hecho podamos hacer una vida democrática?. Tenemos que ser capaces de vivir en la colaboración, tenemos que ser padres capaces de hacer de ese espacio de convivencia, que es la familia, un ámbito social. (MATURANA, 1994, p. 30)

Desse modo, o conceito de Democracia a que faço referência neste capítulo segue essa concepção de Maturana (1994), na perspectiva de um modo de convivência entre seres que se respeitam e que são capazes de viver em colaboração uns com os outros. Isso porque acredito que um processo de alfabetização que se construa dentro de um ambiente democrático, conforme o apresentado por Maturana (1994) possibilita a constituição de saberes e de experiências carregados de significados e, por conta disso, de sentido para os seres que aprendem, em específico, para as crianças.

Barcelos e Maders (2018, p. 33), por sua vez, definem Democracia como “um modo de viver/conviver na busca permanente de harmonia de todos (as) com todos(as)”. Um viver e conviver fraterno, que jamais nega a existência do outro como um ser legítimo em sua individualidade. Por conta disso, tal noção deveria ser mais utilizada como referência teórica e prática para as relações que se estabelecem na infância, sejam elas familiares ou escolares. Para Maturana (1994), tornamo-nos seres da democracia a partir de um processo de aprendizagem que deve acontecer ainda na infância, pois, segundo ele, não se pode separar a corporalidade do

modo de viver. “El niño que crece se transforma según el vivir que tiene, pero se transforma em su corporalidad de hecho, no solo que crezca y desarrolle, sino que su corporalidad se transforma de una manera contingente, circunstancial a la vida que tiene”. (MATURANA, 1994, p. 37)

Com base nisso, compreendo que nos tornamos seres democráticos a partir das primeiras experiências vividas, na família, na escola, bem como nas relações com outros adultos e com as demais crianças. Barcelos e Maders (2018, p.47), dizendo de outro modo, afirmam que “[...] todo homem e toda mulher carregam dentro de si a infância que viveram”. Portanto, a infância torna-se um momento de fundamental importância para construção desse modo de ser e de viver.

Isso, porém, só é possível quando somos tocados pelo emocional, ou seja, quando as relações estabelecidas com o mundo dos adultos (com todos os seus deveres e regras) possam ser precedidas do amor como a única e a mais importante condição. Entretanto, as relações estabelecidas entre crianças e adultos, em grande parte, não se constituem nessas relações amorosas e democráticas a que Maturana (1994) se refere. Pelo contrário, por vezes, nós, adultos, somos perversos e tiranos na imposição de nossas vontades sobre as da criança, o que torna a nossa relação com elas extremamente autoritária, nada democrática. Tal fator tende a agravar-se nas relações escolares, principalmente entre professores e alunos, justamente porque a diversidade de emoções reunidas em um mesmo espaço (da sala de aula), muitas vezes, desequilibra emocionalmente o professor que acaba por fazer uso de uma autoridade (autoritária) para ter a sensação de que está com o controle de todas as situações.

Contudo, esse sistema vertical que vem conduzindo as relações escolares, desde a sua criação até os dias atuais, não colabora, em nenhuma medida, para a formação dessa sociedade democrática a que se refere Maturana. Concordando com isso, Gutman (2018) afirma:

Han transcurrido dos cientos años sin embargo La escuela no ha cambiado demasiado. La disciplina y El respeto indiscutido hacia las autoridades no han variado. La homogeneidad según el rango de edad, continúa. La obligatoriedad respecto a lo que todos los niños debe aprender, ES la misma (GUTMAN, 2018, p. 111).

Segundo ela, a questão não deve estar focada na avaliação de ser positivo ou negativo o fato de as crianças respeitarem seus professores, aprenderem a ler, escrever e serem comportadas. O foco da questão passa ser a própria infância e as tantas liberdades, espontaneidades, inquietudes e curiosidades próprias dessa fase da vida que, muitas vezes, são esquecidas (ou sucumbidas) em detrimento de um sistema rígido e totalmente antidemocrático quando olhado a partir da criança. E o mais interessante é que justamente seja dessas crianças

que nós adultos esperamos, no futuro, atitudes colaborativas, participativas, democráticas e amorosas. Nesse sentido, é preciso pensar que:

Se queremos que as crianças de hoje sejam jovens e adultos adeptos a um viver democrático há que criar para elas, espaços de vivência e convivência na aceitação mútua, no respeito a si mesmos, no respeito ao outro, no acolhimento carinhoso, na generosidade, na sinceridade e especialmente na honestidade. (BARCELOS e MADERS, 2018, p.12-13).

Nesse refletir, um processo de alfabetização que aconteça dentro desse ambiente democrático está muito além da construção e da aplicação de métodos, técnicas e estratégias de ensino. Esse processo consiste, sobretudo, em olhar para essa criança como um ser legítimo. É aceitá-la na sua legitimidade. É estabelecer com ela relações de generosidade e de honestidade a partir de um mútuo aceitar-se. “Um viver social de sentires íntimos e na emoção do amor é que tornam possível uma relação de paz e de Democracia” (BARCELOS e MADERS, 2018, p. 42).

Assim, as relações escolares precisam acontecer a partir da interação, da conversa, do olhar, do ouvir e do sentir recíproco, ou seja, entre professores e alunos e entre alunos e alunos. É fundamental que o professor perceba que, quando propõe uma ação e as crianças mostram-se desinteressadas sobre o assunto, é porque, de algum modo, querem lhe emitir a mensagem de que aquilo não faz nenhum sentido para elas. Porém, muitas vezes, o professor está tão envolvido em seu próprio comprometimento docente de cumprir com as tarefas, as etapas prescritas externamente ou a seguir os “receituários” de aprendizagem tal qual são apresentados, que não percebe que o grande “segredo” da aprendizagem está na percepção do aluno como um ser que pensa, sente, racionaliza, tem cheiros, cores, vontades, necessidades.

Na tentativa de aproximar a prática docente com algo que esteja sintonizado às necessidades da infância, Gutman (2018) apresenta o jogo como uma dessas possibilidades, senão a principal. Segundo ela, “El juego es el mayor organizador de nuestra vida. Los niños deberían poder jugar todo el tiempo con el aval, la compañía, la facilitación y el amparo del adulto” (GUTMAN, 2018, p.125). O jogo, compreendido aqui a partir da dimensão do brincar, passa a ser visto como um facilitador na construção de relações nas quais a criança deseja estar e assim colocar toda sua capacidade para ser melhor. E é justamente neste ponto que encontramos fundamento para as práticas autonarradas que elaboramos a partir das vivências criadas e estabelecidas ao longo da experiência de 2020.

É preciso que nós, docentes, tenhamos essa compreensão e abandonemos certas posturas rígidas que tornam o processo de aprendizagem por vezes repetitivo, enfadonho e cansativo

para a criança. A construção de um processo de alfabetização democrática, voltada às necessidades da criança, precisa ter como foco essa criança e aquilo que a faz feliz no espaço da escola. Quando a atividade proposta carregar consigo essa característica (de fazer a criança sentir-se feliz), ela será capaz de mobilizar emoções que fazem com que o processo de aprendizagem ocorra espontaneamente.

É o que Maturana (1994) define como a ação precedida da emoção, ou seja, a ação democrática que, dentro desse princípio, só ocorre quando é precedida pela emoção de sê-lo, pois, ao emocionar-se, a criança agirá não mais por uma imposição do adulto, mas por um sentimento de fraternidade e respeito à existência do outro, pelo simples fato de que a ação acontecerá a partir de um modo de fazer diferente, constituído por ela mesma, na relação com os demais.

Desse modo, Maturana (1994) desafia-nos a pensar que a Democracia não é algo estabelecido e fechado como costumamos pensar, tampouco um tema a ser discutido e problematizado apenas entre os adultos. Para ele, a Democracia constitui-se um processo de constante transformação, o qual se constrói no dia a dia dos seres, através da convivência que estabelecem uns com os outros. Uma visão de Democracia que rompe com as hierarquias impostas e tem como fundamento o respeito mútuo e a honestidade. Assim, configura-se como algo imperfeito e em permanente construção.

A alfabetização, inserida dentro desse contexto, parece estabelecer-se concomitantemente à formação do sujeito democrático. Contudo, o termo alfabetização, ou sujeito alfabetizado, vem recebendo diferentes significados ao longo dos anos, marcadamente a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1980) e recentemente em estudos de Soares (2016). Isso porque, conforme o olhar que lançamos sobre este objeto (a alfabetização), temos distintas definições. A esse respeito, Soares (2016) traz algumas contribuições, especialmente em relação à questão dos métodos, sobre os quais afirma:

Alfabetização no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências. Dessa complexidade e conseqüente multiplicidade de facetas decorrem diferentes definições de alfabetização, cada uma privilegiando um ou alguns componentes do processo. (SOARES, 2016, p.27)

Assim, entendo ser fundamental o desenvolvimento de uma pesquisa focada nessa questão, lançando sobre a alfabetização um outro olhar, ou uma outra faceta na definição de Soares (2016), o da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer. Entendo, ainda, a pertinência da temática porque os estudos sobre a alfabetização têm sido realizados justamente por áreas

da Psicologia Cognitiva e da Psicologia do Desenvolvimento, ou seja, há um consenso de que é um processo que não ocorre fora das emoções do ser. Desse modo, é preciso olhar para a criança com foco em suas emoções e em suas motivações. E, mais do que isso, quando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita tornar-se difícil para essa mesma criança, é necessário buscar respostas nas suas relações e interações, sejam elas escolares ou familiares.

Além disso, Goodman e Goodman (1979), apontam que a aquisição da leitura e da escrita é um processo natural que ocorrerá na criança quando ela sentir a necessidade de se comunicar, tal qual acontece com a fala. Assim, segundo eles, o processo de aprendizagem da língua, seja ela oral ou escrita, pode acontecer de forma espontânea, desde que a criança esteja inserida em um ambiente que lhe propicie o contato e a necessidade de se comunicar dessa ou daquela forma. Soares (2016) complementa, “aprender a ler e escrever é natural, a criança aprende a escrita tal como aprende a falar e ouvir, construindo e testando hipóteses” (SOARES, 2016, p.40). Nesse sentido, para que isso aconteça espontaneamente, é fundamental “proporcionar à criança um ambiente em que haja oportunidades e necessidades de ler e escrever de forma significativa” (Ibidem).

Considero que é nesse ponto que a alfabetização e a Biologia do Amar e a Biologia do Conhecer, assim como o conceito de Democracia apresentado por Maturana (1994) encontram-se e levam-nos a um olhar e a um pensar o processo sob um outro viés, que não mais o do estabelecimento de métodos, programas prévios ou etapas de alfabetização. Segundo esses autores, a alfabetização acontecerá à medida que a criança sentir a necessidade dela para poder comunicar-se com o outro. Para tanto, antes de tudo, é necessário que ela possa estar em interação com esse outro, buscando reconhecê-lo e estabelecendo, com ele, trocas de informações e de saberes.

Para Goodman (1986), os humanos aprendem a língua escrita do mesmo modo que aprendem a língua oral, ou seja, utilizando-as em situações nas quais dela necessitam. Afirma ainda que as dificuldades de aquisição da escrita ocorrem justamente porque nós, adultos, a tornamos difícil, ou seja, desvinculada do contexto de necessidades comunicativas da infância.

É neste espaço teórico que se insere o conceito de Letramento, definido por Soares (2016) como “[...] uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções – mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (p.27). Assim, segundo a autora, o letramento busca inserir a criança (ou o ser em processo de alfabetização) na cultura do escrito, em práticas que ultrapassem as comuns repetições e memorizações de grafemas e de fonemas.

José Morais, ao produzir, em 2014, a obra *Alfabetizar para a Democracia*, traz também para o diálogo a proposta do letramento como possibilidade de construção de uma sociedade democrática letrada. De acordo com esse autor, o termo mais adequado para definir tal processo (alfabetização/letramento + democracia) seria “literacia”, que, de acordo ele, mescla a questão das habilidades de leitura e da escrita com os níveis de apropriação desses processos pelo sujeito dito “letrado”. Para Morais (2014):

A universalização da literacia é condição da democracia, e a democracia é garantia dessa universalização. Todas as mulheres, todos os homens devem dispor dos instrumentos de aquisição e comunicação de conhecimento que abrem caminho à reflexão e ao governo da sociedade num espírito de responsabilidade coletiva. Pertencerá talvez a esses novos cidadãos a suprema alegria de reinventar a democracia e de reascender as luzes de uma insaciável literacia. (p.170)

Com isso, fica perceptível a tênue linha que separa ambos os conceitos, uma vez que, para que uma aconteça, é necessário que a outra esteja devidamente efetivada. E, uma vez que ambas aconteçam, teremos a possibilidade de construção de uma nova democracia. Esse processo, na grande maioria das vezes, ocorre na infância, paralelamente ao estabelecimento de todas as outras relações democráticas ou não às quais a criança está submetida.

Assim, pensar a alfabetização para a democracia torna-se também conteúdo de fundamental importância na formação de docentes que atuarão junto às classes de crianças, seja na educação infantil, seja nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, Maturana(1994) descreve a grande dificuldade que temos em de fato levarmos isso ao contexto prático, tanto da formação dos docentes quanto das crianças, em virtude da cultura patriarcal na qual estamos inseridos, pois, segundo ele, nessa cultura, o foco de tudo está no jogo e na luta, não na cooperação e na fraternidade (MATURANA, 1994).

A Cultura Patriarcal é o que ele também chama de Cultura Ocidental, uma Cultura Greco-Judeo-Cristã. É uma cultura centrada em guerras, hierarquias, autoridade, controle da sexualidade, submissão das mulheres, dentre tantos outros elementos que caracterizam um cenário em que um é o detentor do poder (ou do saber) e os demais são subordinados a esses. De outro modo, temos a Cultura Matrística, a qual se baseia na relação materno-infantil, a qual se constitui a partir da colaboração, da conversa e da participação para a resolução de conflitos. Segundo Maturana (1994), esse seria o princípio básico para a construção de uma Democracia.

Indo além e buscando compreender esta relação do Matrístico *versus* Patriarcal com a Alfabetização e Democracia, percebo que as formas pelas quais temos buscado construir a alfabetização das crianças, ao longo da história, constituem-se em modos de ser e de fazer patriarcais, portanto contrários ao movimento democrático que tanto almejamos.

Considero isso porque, analisando os princípios da Democracia propostos por Maturana (1994), não há possibilidade de um fazer e de um viver e conviver democrático quando uma das partes está sendo obrigada ou está sob exigência da outra, ou, quando, de algum modo, possa não estar espontaneamente se sentindo parte integrante, participante e colaborativa. Isso porque nossas práticas alfabetizadoras, em grande parte, não ocorrem pela espontaneidade da infância em seus processos de interação, ou seja, nós, adultos (principalmente professores), não permitimos que a criança sinta a necessidade de ler e de escrever, mas impomos a ela um tempo e uma forma de aprender, que precisa ser internalizada sem que faça sentido para ela.

Isso passa também pelo princípio que Maturana (1994) denomina de “respeito mútuo”, no qual há a necessidade de uma conversa em que ambas as partes possam sentir-se ouvidas, acolhidas e reconhecidas em suas diferenças, sem que haja a sobreposição entre elas (de um saber mais sobre um saber menos).

Desse modo, para que a alfabetização aconteça de forma democrática, ou com fins democráticos, é fundamental que possa estruturar-se a partir de “um encontro reflexivo no respeito e na aceitação mútua a partir do amar ao outro”, sendo fundamental que ocorra na infância ou em movimentos capazes de recuperar isso como “instituições abertas e receptivas para aceitar a convivência democrática com esses conflitos” (BARCELOS; MADERS, 2018, p.39).

Essa, porém, não é tarefa das mais simples, sobretudo para professores advindos de uma formação também de base patriarcal, em que a soberania dos métodos e, principalmente, dos resultados é mais importante do que os processos e as ações reflexivas, críticas e criativas que se efetivam. Ao revisitarmos a história do Analfabetismo no Brasil, assim como a das tentativas de produção de métodos, técnicas, programas e estratégias capazes de erradicá-lo, ou, na melhor das hipóteses, de minimizar seus índices, é possível observar que o ensino sempre esteve pautado em modos de fazer, a partir de uma proposta patriarcal, na qual a criança ocupava o lugar do aprendente, de alguém que deveria exercitar e “treinar” mecanismos de aprendizagem elaborados e repassados pelo professor.

Na proposta construtivista, apesar de seu caráter mais reflexivo e de cunho criativo, também tivemos essa forte marca, e a tivemos por dois motivos: primeiro, porque os docentes encontraram muitas dificuldades em, de fato, efetivá-la na escola, uma vez que sua formação, baseada na cultura do treinamento e da imposição de métodos, técnicas e exercícios de treinamento, foram inibidores de uma proposta crítica, reflexiva e criativa como o proposto. De outro modo, também porque, no centro dessa proposta, está um sujeito que conduz, que elabora

ações, que propõe um fazer muitas vezes desconectado dos reais interesses e necessidades do outro (no caso, da criança que se alfabetiza).

Nessa tentativa, tivemos, recentemente, no Brasil (2013; 2014; 2015; 2016; 2017) o desenvolvimento de um Programa de Governo voltado à Alfabetização – o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Um dos maiores programas já criado no país no sentido de possibilitar uma formação continuada aos docentes alfabetizadores, de modo a desafiá-los no desenvolvimento de práticas alfabetizadoras mais críticas e reflexivas em torno de questões que venho ponderando ao longo deste capítulo. Tal proposta (e execução) teve seus pontos fortes e, a meu ver, possibilitou uma grande contribuição em termos de formação continuada e práticas alfabetizadoras; no entanto, por constituir-se uma política de governo, teve sua finalização em 2017/2018 com a troca de gestão presidencial.

Recentemente (abril/2019), foi elaborado um novo documento, estabelecendo uma “nova política de Alfabetização no Brasil”, o qual se mostra voltado à eficiência e à eficácia de novas ações capazes de garantir o alcance das metas cinco e nove do Plano Nacional de Educação (Lei Federal 13.005/2014), as quais preveem alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, erradicar o analfabetismo absoluto, além de reduzir o analfabetismo funcional até 2024.

Segundo Peres (2019):

A principal mudança trazida pela Política Nacional de Alfabetização é a fundamentação de novos programas e ações em evidências das ciências cognitivas, como foi feito em diversos países que melhoraram a qualidade da alfabetização, como Portugal, França, Reino Unido, EUA e Finlândia. A PNA pretende inserir o Brasil em um rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, trazendo os avanços das ciências cognitivas para a sala de aula. A ciência cognitiva da leitura, como um domínio das ciências cognitivas, apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e quais são os melhores modos de ensiná-las. (NOVA ESCOLA, 11/04/2019)

Observa-se, com isso, que, muito embora as intenções possam ser positivas no entendimento de que não há democracia sem a chamada “literacia” (termo cunhado por Morais, 2014), temos que admitir que as proposições de novas possibilidades não passam pelo processo de identificação da criança como um ser em sua individualidade e legitimidade, na compreensão de que, enquanto ser de emoções, pode construir ou não suas aprendizagens, à medida em que estiver mais ou menos “emocionado” para tal. Nesse processo, o professor tem um papel fundamental, porque em suas mãos está a possibilidade de resgatar a reflexividade, a aceitação mútua e o amar o outro, por vezes furtados das crianças até chegarem ali, nas classes de alfabetização.

Mais do que isso, o novo governo tem se focado na proposição do “método fônico” como alternativa para a resolução do então “problema” do analfabetismo no Brasil. Muito embora ainda que não declarado em termos oficiais, é, para eles, a proposta de alfabetização que mais se aproxima do que se tem observado na pauta das discussões na atualidade. Nesse caso, retomamos nossa conversa inicial, quando questionamos sobre isto: a serviço de quem, de fato, estamos? Qual é o nosso papel (enquanto docentes alfabetizadores) na constituição desta democracia? Estaremos, efetivamente, cumprindo com responsabilidade e com equidade nossa tarefa, possibilitando, com ela, a troca e o reconhecimento da criança como um ser legítimo, constituído de saberes que não podem ser considerados menos importantes do que aqueles que nós “detemos”? Essas são as questões que continuam a nos mover na busca pela resposta inicial deste estudo: quem, de fato, alfabetiza quem? Qual o papel do professor na construção de uma alfabetização democrática e igualitária?

### 3.3 O PROFESSOR ALFABETIZADOR: SUA FORMAÇÃO, MODOS DE SER E REFLETIR SOBRE A DOCÊNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Diante do breve estudo bibliográfico desenvolvido em torno das questões relacionadas à aprendizagem, linguagem, alfabetização e democracia e sobre a Biologia do Amar e a Biologado Conhecer, trago, a partir desta sessão, algumas reflexões sobre o professor alfabetizador dentro desse contexto, pensando, de algum modo na alfabetização e no trabalho do professor alfabetizador no contexto da Pandemia. Considero que, muito embora as aprendizagens aconteçam de forma espontânea em ambientes de interação, é do professor a responsabilidade pelos afetos, pelo cuidado, pela proposição de atividades interativas, colaborativas e cooperativas, as quais se somam para a constituição deste sujeito aprendente e socialmente constituído.

Entendo que esse professor, no contexto desta pesquisa, chamado de alfabetizador, precisa também ser compreendido em seus modos de ser e de pensar a docência, o que envolve suas memórias, suas histórias de vida e de formação, as quais acabam por determinar concepções e ações acerca da educação, principalmente dos processos de construção da leitura e da escrita nas classes em que atuam. Isso porque:

[...] considerar os professores também como produtores de saberes é um meio de alterar a percepção do que significa o conhecimento e os processos de formação. [...] As lembranças escolares e os saberes necessitam ser conhecidos e aproximados dos processos de formação do professor. (ANTUNES, 2013, p. 378)

Assim, se a proposição é pensar um alfabetizador capaz de vislumbrar o processo de construção da leitura e da escrita pelas crianças a partir das suas próprias características, trajetórias, memórias e histórias, é também fundamental que esse professor possa compreender-se dentro desse processo que é também um processo histórico e de formação humana. Dentro da perspectiva de Maturana (2015), é a não desvinculação do ser em relação ao fazer e do fazer em relação ao ser. Para ele, a pessoa do professor e o profissional professor jamais se desvinculam e jamais podem ser vistos de forma isolada, pois somos um todo e não somos o que dizem que somos, tampouco o que pensamos que somos, mas somos aquilo que fazemos. Assim, a história de vida de cada docente e seus fazeres ao longo desta história determinam quem eles são em seus contextos de trabalho e atuação.

O relato das histórias de vida dos professores torna-se, assim, um elemento fundamental para acionar o processo de reflexão, inclusive sobre os motivos que levam homens e mulheres a tornarem-se professores. Permite também uma aproximação e compreensão dos fatores que contribuem para o desânimo, a intolerância, o egoísmo, a agressividade e o próprio descrédito em relação à ação docente. (ANTUNES, 2013, p.378)

Nesse sentido, são as histórias de vida e as narrativas docentes que contribuem para a compreensão de um profissional capaz de construir seus fazeres com base em elementos que, por vezes, estão esquecidos em suas memórias, mas que, em muitos casos, justificam sua escolhas, concepções e modos de ser e de pensar a docência.

Considero importante referendar que, quando falo do professor alfabetizador, faço referência, especialmente aos docentes que atuam no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental). Entretanto, não se excluem desse grupo, aqueles que integram o corpo docente da educação infantil, assim como os do 4º e 5º ano do ensino fundamental. Sob essa ótica, pode-se dizer que coincidem com os Pedagogos (profissionais licenciados em Pedagogia, curso que habilita para atuar nestas duas etapas da educação básica), também chamados, por alguns, de professores unidocentes e, mais recentemente, também chamados de professores de referência (BRASIL, 2006)<sup>18</sup>.

De acordo com Bellochio e Souza (2017) entende-se também que os professores de referência são aqueles que “acompanharão os alunos no início de sua escolarização, convivendo com eles a maior parte do seu tempo escolar, estabelecendo um elo entre a vida escolar e a possibilidade de o aluno que chega à escola e ter alguém que o conhecerá, de modo mais intenso, no processo de escolarização dos primeiros anos do ensino fundamental” (BELLOCHIO;

---

<sup>18</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006).

SOUZA,2017, p.14). São também chamados de professores unidocentes, nomenclatura que pode ser compreendida pela complexa ação docente exercida na educação infantil e nos primeiros anos da escolarização, a qual contempla (e, preferencialmente, de forma interdisciplinar) diferentes áreas do conhecimento, de modo a desenvolver os potenciais saberes das crianças.

Deste modo, a unidocência, tomada como ação profissional e perspectiva conceitual, associa-se às formas de trabalho docente do professor que atua na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como professor de referência. A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos e que, assim, melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância, o que é base para a estruturação das áreas que movimentam as atividades curriculares nesses níveis [...] (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 23 e 24).

Nesse sentido, pensar os modos de ser deste profissional, os saberes que constituem suas concepções e seus fazeres, torna-se fundamental na estruturação desta pesquisa a partir do momento que consideramos que os processos de alfabetização ocorrem pela forma como o docente o conduz, na perspectiva da não negação dos saberes da infância assim como da não negação dos seus próprios saberes e fazeres, em uma prática de constante reflexão. Mas quem, de fato, são estes profissionais? Qual sua formação? Quais saberes constituem suas práticas? O que carregam de suas histórias e trajetórias de vida e formação profissional?

São muitos os questionamentos que permeiam essa conversa, em especial quando o objetivo é analisar as práticas docentes com base em elemento de caráter subjetivo, como é a questão das emoções e da afetividade na construção dos processos de leitura e de escrita. Pensar os saberes da docência de alfabetizadores e seus entrelaçamentos com a *Biologia do Amar* e a *Biologia do Conhecer*, de Humberto Maturana, demanda um olhar não só para o fazer mas, principalmente, para o ser do professor. Sobre isso, Scott e Barcelos (2017) afirmam:

A *Biologia do Amar* permite considerar a afetividade como emoção que conduz a ações, no âmbito da vida e, a *Biologia do Conhecer* possibilita recepcionar a afetividade, base do desejo humano que mobiliza a vida e fundamental à formação docente e as suas noções sobre aprendizagem. Com esta base epistemológica será possível agregar o afeto à formação docente. (p. 14)

Desse modo, o que proponho ao longo deste capítulo e com o desenvolvimento desta pesquisa é pensar a formação do professor alfabetizador e seus saberes, ou seus modos de ser e de fazer a docência sob um outro olhar, o das emoções, sobretudo o do amor, como emoção principal que é o fundamento dessas relações. Isso porque entendo que a afetividade precisa

estar presente não só na formação, mas nessa relação estabelecida entre docentes e estudantes, com relevância para a superação das dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, a afetividade está diretamente ligada à relação entre professor e estudante, sendo essencial ao desenvolvimento físico, intelectual e psicológico dos sujeitos, além de benéfico contra os efeitos mais nocivos de sua carência, entre eles, a dificuldade de aprendizagem. [...] A afetividade, ao ser inserida na formação docente, permitirá a construção de uma educação sensível ao humano, em que o docente se constitui como uma referência para que o outro se reconheça como sujeito capaz de se relacionar e ser responsável pelo seu próprio processo de desenvolvimento (SCOTT; BARCELOS, 2017, p. 13).

Dentro da perspectiva apontada pelos autores, entendo que o conhecimento da *Biologia do Amar* e da *Biologia do Conhecer*, de Humberto Maturana, pode constituir-se como referência básica nesse processo formativo inicial e continuado de docentes, no sentido de que compreendam o seu fazer alicerçado em novos saberes que não apenas aqueles previamente estabelecidos pelas teorias da educação. Remeto-me ao saber do olhar, ao saber do escutar, ao saber do permitir, ao saber do amar e ao saber do respeitar. Elementos que nos parecem tão comuns e tão óbvios, mas que, muitas vezes, estão distantes demais das nossas práticas “alfabetizadoras” que impõem o treino, a repetição, a memorização, o fazer desconectado da realidade da criança e, por vezes, incluindo o castigo (ou a recompensa) como forma de imposição de nossas próprias vontades.

Além disso, olhando para as competências e para as habilidades exclusivas da profissão docente, temos nos deparados com uma realidade bastante conflituosa, em que, por vezes, há uma dificuldade entre os próprios docentes em identificar os elementos que compõem a sua profissão, seus atributos e as relações que devem estabelecer com a infância. Nesse sentido, ao me propor realizar um estudo sobre os saberes e as práticas de professores alfabetizadores, entendo ser necessário olhar, de forma mais atenta, para a relação que tais profissionais mantêm com os saberes que constituem a especificidade do seu campo profissional, no caso, a alfabetização. Isso porque,

A prática é mesclada não só dos conhecimentos adquiridos pela professora, mas de algo mais, que normalmente é esquecido pela escola: representações que ela tem dos seus alunos, do conhecimento da profissão, da sociedade, das instituições e de suas funções. Enfim, são as representações que vão dar sentido às práticas cotidianas e contribuir nas escolhas e opções quanto ao tipo de aula, às estratégias, as relações com os alunos e as posturas diante do trabalho a ser desenvolvido (ASSUNÇÃO, 1996, p.53)

Nisso reside a necessidade de olharmos para o professor alfabetizador, tomando conhecimento dos saberes sob os quais eles organizam suas práticas cotidianas, e, no caso

específico deste estudo, buscando estabelecer relações entre o trabalho, a formação e a Biologia do Amar e do Conhecer de Humberto Maturana.

Estudos como os de Tardif (2002), Gauthier (1998), Tardif & Gauthier (2001), Pimenta (2000), dentre outros, trazem importantes reflexões sobre os saberes da docência. Esses estudos, apesar de datarem ainda da década passada, continuam fazendo parte das discussões acadêmicas nos cursos de formação de professores, justamente pelo fato de que ainda estamos a discutir o que constitui mesmo o “repertório de saberes” (GAUTHIER, 1998) de um educador, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. É fato que a necessidade de uma mobilização de saberes para construção de identidades profissionais ainda não é um caminho tão claro para muitas classes de professores, tornando aquilo que a princípio pareceria básico e mínimo em um grande desafio à classe.

Digo isso porque conheço a realidade das escolas, por uma trajetória de mais de uma década de trabalho, pois acompanho as dúvidas, as incertezas e os questionamentos que os professores, os professores alfabetizadores têm acerca do que devem ou não trabalhar com os estudantes e sobre as formas como os mesmos aprendem (cada qual dentro dos seus tempos e das suas construções a partir de suas próprias culturas identitárias). É visível e notório, ao observar as “conversas de salas de professores alfabetizadores”, o desejo que manifestam ter na construção do processo de alfabetização. Entretanto, percebe-se que a mobilização de saberes para tal vai na contramão daquilo que temos visto como necessário, conforme apontam já os estudos de Piaget (1975) e Ferreiro e Teberosky (1975) acerca de como se constrói o conhecimento na criança, e, mais recentemente, os de Soares (2016) nas discussões sobre alfabetização e letramento.

Desse modo, proponho, a partir desta pesquisa, olhar para esses saberes alicerçados na Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer, compreendendo que tais reflexões trazem para a formação e atuação destes docentes,

[...] um novo modo de refletir sobre a atuação nos mais diferentes lugares, inclusive em sala de aula.[...] Refletir em busca de novas alternativas exige um olhar atento para outras epistemologias de reflexão, como a Biologia do Amar e a Biologia do Conhecer, em virtude de que possibilitam, articuladas uma a outra, mudar o viver, o conviver e o fazer. (SCOTT; BARCELOS, 2017, p.81)

Com base nesse olhar, é possível afirmar que os processos de formação docente necessitam urgentemente da apropriação de novos saberes e novos conhecimentos, porque, cada vez mais, temos evidenciado que são as emoções que determinam as ações e que, para atuar na

docência, em específico na educação infantil e nos anos iniciais, é fundamental que o docente seja capaz de perceber a criança para além de um cérebro que aprende.

Nesse sentido, pensando exclusivamente na questão da alfabetização, parece evidenciar-se uma nova perspectiva, a qual considera que não são os métodos que determinam as aprendizagens, mas sim a compreensão do professor sobre como a criança aprende e, mais do que isso, sua motivação, suas emoções e intenções na construção do dia a dia desse processo. Por esse pensar, a *Biologia do Amar* e a *Biologia do Conhecer* surgem como possibilidade de ressignificação de práticas, de modo que se possa compreender, com mais clareza, os caminhos a serem percorridos pela criança na passagem de uma leitura e de uma escrita, por vezes desconectadas do contexto vivido pela criança, para um processo de letramento, em que ocorra a apropriação desse por uma necessidade intrínseca do seu ser.

Entendo que é da existência desses saberes e aos modos de ser, de pensar e de fazer a docência, oriundos não só da formação inicial, mas das experiências e da formação em serviço, que a profissão poderá garantir autonomia identitária. “Nesse contexto, estamos empenhados em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”. (PIMENTA, 2000, p.17).

Várias são as definições apontadas pelos pesquisadores desta temática, no sentido de clarificar que saberes são esses e quais as formas de melhor compreendê-los no contexto de trabalho dos professores. Gaüthier (1998) afirma que os saberes docentes organizam-se, basicamente, em três categorias: “um ofício sem saberes; um saber sem ofício; um ofício feito de saberes”, sendo esse último aquele que considera que o professor possua uma gama de conhecimentos, um “repertório de saberes” (GAUTHIER, 1998), os quais podem ser mobilizados quando do desenvolvimento da prática educativa. Esse reservatório, ou repertório, de saberes subdivide-se, segundo ele, em outros seis: “saber disciplinar; saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica” (GAUTHIER, 1998). É justamente em torno dessa construção de saberes que pretendo desenvolver este estudo, porém com um olhar observador para as questões voltadas à afetividade, à amorosidade e às emoções envolvidas no processo de ensinar/aprender.

Tardif (2002) traz um elemento que considero bastante significativo nessa elaboração, que é o fato de os saberes dos professores relacionarem-se, principalmente, com a pessoa do professor e sua identidade, suas vivências pessoais e profissionais. Esse autor define o saber da docência “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes

oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Id., p.36).

Nessa perspectiva, tenho refletido também na possibilidade de tais saberes potencializarem a profissionalização dos professores, sobretudo dos professores alfabetizadores, pois acredito que o reconhecimento social dessa profissão é, em grande parte, permeado pela forma como os saberes são desenvolvidos pelos educadores ao longo da sua trajetória de vida e sua história de formação profissional.

Pimenta (2007) infere, na apresentação da obra de Leite, Ghedin e Almeida (2008) que:

[...] não há como começar uma profunda reforma na educação ou na sociedade se esse processo não tiver seu início, de algum modo, pelos professores. Qualquer reforma no pensamento só se desencadeia se começar, antes, por uma reforma dos professores. Isto quer dizer que é necessário dar-lhes os instrumentos para que pensem de modo diferente para que eles tenham a oportunidade de desenvolver novas práticas, processos e produtos de ensino que ultrapassem a transmissão de conceitos consolidados entre os diversos saberes humanos aceitos consensualmente. (p. 9,10)

Assim, aponto esta pesquisa como uma possibilidade de pensar a docência no ciclo de alfabetização por um outro olhar, o da *Biologia do Amar* e da *Biologia do Conhecer*, de Humberto Maturana, porque, por esse viés, é possível que os educadores pensem em outras práticas e outros modos de ser e de pensar o seu próprio papel, aproximando-se um pouco mais daquilo que parece ser uma necessidade real das crianças deste tempo.

Mais do que isso, esta tese visa refletir sobre o trabalho do professor alfabetizador e ver o mesmo enquanto ser, haja vista que seu ser, seu fazer e seu sentir são elementos intimamente relacionados, os quais não se dissociam no momento em que desenvolvem suas práticas profissionais. É fundamental ainda compreender que, aquilo que o professor é hoje faz parte de um tempo real que talvez não mais o seja amanhã ou depois. Afinal, somos mulheres e homens capazes de assumir nossas próprias histórias de vida, de formação e de trabalho, para além de uma transitoriedade que nos toma diariamente. “A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico. Isso porque não há prática se se sustente sem uma teoria, por mais que as ignoremos.” (LEITE; GHEDIN e ALMEIDA, 2008, p. 14)

Com base nisso, é possível compreender que toda e qualquer atuação docente passa, de algum modo, por uma teoria que lhe dá sustentabilidade e que, ainda sob forma não intencional, justifica escolhas e opções. Entretanto, tenho observado que, em muitas dessas situações, os professores desconhecem tal fato, simplesmente porque, enquanto profissionais, cumpridores de 40h ou 60h semanais frente a estudantes em classe, eles tornam-se “tarefeiros” ou

“copiadores de atividades”, o que requer um pensar mais atento sobre quem são e para onde desejam se encaminhar dentro dessa profissão.

Minha provocação inicial, é, portanto pensar o papel do docente nesse processo de construção da leitura e da escrita das crianças buscando refletir sobre o relevante e considerável papel da docência, sobretudo nesta primeira etapa da escolarização. Entretanto, questiono-me se o fato de o professor encaminhar uma série de tarefas diárias nas quais as crianças ocupam seu tempo preenchendo essas atividades, configura aquilo que temos buscado dentro de um processo de melhoria na qualidade do ensino, da alfabetização e do desenvolvimento de ações para uma alfabetização mais crítica e criativa.

Desse modo, parece-me que o necessário é repensar a formação docente no sentido de que os professores, desafiados com, as reais necessidades de seus alunos, sejam capazes de, aproximarem-se deles cada vez mais, emocionando-os, assim fazendo para o aprendizado da língua. Isso requer, em um primeiro momento, a compreensão, por parte desses docentes, de que a Escola Básica hoje, com destaque à Escola Pública, é outra. “A escola para poucos de ontem cedeu lugar, hoje, à escola pública para muitos. Temos uma nova clientela, temos novas necessidades a serem atendidas” (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 26).

É nessa escola que se exige uma inclusão social de todas as crianças, independentemente de suas peculiaridades e de suas necessidades, onde atua o docente alfabetizador. É dentro desse contexto que ele precisa inserir-se para compreender que seu trabalho vai além da simples apresentação dos sinais gráficos da leitura, da escrita ou dos números. É fundamental e necessário emocionar, criar vínculos afetivos e modos diferentes de construção dos processos de aprendizagem que não mais pela simples reprodução de métodos e técnicas de ensino.

Dentro da discussão sobre como a criança aprende, já não cabem apenas as teorias comportamentais da psicologia ou da neurociência. É preciso pensar o cognitivo e, ao mesmo tempo, pensar e viver as emoções, o afeto e a amorosidade, o que possibilita a construção de um sujeito seguro, autônomo e consciente de seus atos. Para tanto, é necessário que a formação dos profissionais que atuam nesses espaços, seja ela inicial ou continuada, volte seu olhar ao ser, ao fazer e ao estar da criança hoje, no fluir do seu viver.

Nesse sentido, o modelo de formação que vem produzindo os profissionais da docência precisam superar um modelo voltado à racionalidade técnica (que, no caso da alfabetização, se restringe aos métodos específicos de leitura e escrita) e voltarem-se para uma formação reflexiva, superando o velho entendimento de que o professor transmite conhecimentos, numa ótica de que os alunos são apenas assimiladores de conteúdos e o fazem por meio de práticas

repetitivas que em nada se aproximam das realidades próprias e das reais necessidades dos alunos.

O objetivo do ensinar, desde o início do processo de escolarização no ensino fundamental até a universidade, não deve ser mais a simples transmissão de informações, a difusão de conhecimentos dados, a transmissão de verdades acabadas, de inovações tecnológicas, nem a socialização do saber sistematizado. Isso tudo é feito com mais agilidade e eficiência pelo jornal, pelo rádio, pela televisão, pelo cinema, pelo computador e pela internet. À escola e aos cursos de formação inicial de professores compete formar seres humanos, cidadãos, pessoas que saibam e que gostem de ler, de estudar, de trabalhar os conhecimentos, de questionar a tecnologia e de criar outros saberes (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 32)

Assim, quando mobilizo o questionamento sobre quem de fato é o protagonista no processo de alfabetização das crianças, busco inferir que são os modos de ser, de fazer e de pensar a docência, ancorados em uma visão mais crítica e criativa que possibilitarão a produção de ações práticas também na mesma linha, facilitando e tornando o processo de aquisição da língua algo prazeroso e, ao mesmo tempo, com significado para a criança. Contudo, para que isso efetivamente se consolide, é de fundamental importância que tanto o docente quanto a criança sintam a emoção do processo, a qual perpassa a ambos, principalmente, pelo desejo pelo ensinar e pelo desejo de aprender.

É em Maturana que encontro as respostas e é por ele que compreendo a importância de buscar a realização de um estudo que postule afirmações a partir de um contexto de alfabetização, não para desqualificar o trabalho do professor, tampouco para desconsiderar todos os seus processos de construção de alternativas metodológicas buscadas e desenvolvidas até aqui, mas para que eles mesmos percebam, ao longo da participação neste estudo, que, de nada valem nossos esforços do ponto de vista da racionalidade técnica, se não estivermos igualmente comprometidos do ponto de vista das emoções e do sensível.

Nesse sentido, LEITE; GHEDIN; ALMEIDA (2008) mencionam a necessidade de um novo modo de pensar a formação do professor, atendendo “a necessidade social da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca de respostas ao problemas que enfrenta no cotidiano (p. 48).

De acordo com esses autores, há a necessidade de uma construção de saberes já na formação inicial dos docentes, de modo que possam, de alguma forma, atender às atuais demandas da escola básica, em especial, das escolas públicas, uma vez que é ela que possibilita o acesso a um número maior de crianças advindas de diferentes culturas sociais. Nessa nova concepção é que apresento a proposição da *Biologia do Amar* e da *Biologia do Conhecer* como

possibilidade de estreitamento de laços entre professores e alunos, em um processo de construção da leitura e da escrita com significado tanto para a criança quanto para o docente.

Para uma melhor compreensão acerca da afirmação anteriormente explicitada, trago, de forma ilustrativa, o exemplo citado por Gusdorf (1995), para compreender o significado da escola na vida da criança:

Seria preciso voltar ao momento inaugural da primeira aula. A criança que, pela primeira vez, transpõe o limiar da escola sabe muito bem que esse é um passo decisivo. A linha de demarcação situa-se no interior de sua própria vida, que irá, daqui para frente, processar-se longe do meio familiar. Atrás da porta começa uma existência nova num mundo novo, desconhecido e difícil. Nada é mais justificado do que a angústia infantil nesse instante solene em que, abolidas as antigas seguranças tem início a misteriosa aventura do conhecimento. A criança que entrou na escola, na manhã do primeiro dia de aula, não sairá mais. Ao meio dia misturada com os seus novos semelhantes, no barulhento tropel da liberação, a criança que entra em casa é para sempre diferente daquela que havia saído algumas horas antes. E, no entanto, essa criança em algumas horas de algazarra inicial, pouco aprendeu. Na verdade, nada aprendeu, mas teve a experiência decisiva de um outro mundo e de uma outra vida, nos quais terá de descobrir, no sofrimento, na alegria e na angústia, uma nova consciência de si mesma e dos outros (p. 28)

A partir deste olhar sobre a escola e a infância, torna-se tão mais simples e, ao mesmo tempo, tão mais amplo o papel da docência nas classes de alfabetização, porque não construímos/desenvolvemos nosso trabalho em um sujeito estático, mas em um ser que está em pleno processo de desconstrução e reconstrução, orientado pelas suas emoções. Para tanto, olhando para essa criança que naquele momento da vida percebe-se envolvida pela possibilidade do conhecimento e do acesso a um mundo totalmente diferente do que vivera até ali, é que reafirmo a importância deste estudo a fim de trazer para o campo da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores a importância do amar, do olhar sensível, dos laços afetivos bem como da não negação do outro (e no caso específico deste estudo, da criança) enquanto ser que pensa, sente e é legítimo na sua capacidade de ser e agir.

Para tanto, acredito que, dentre os elementos que caracterizam os modos de ser e de refletir a docência, precisamos necessariamente olhar para a Biologia do Amar e a Biologia do Conhecer como contributos essenciais a esse processo. Isso porque “[...] a atuação docente urge da apropriação de outros conhecimentos para responder a questões cotidianas de sua prática docente. O docente é um profissional com atuação direcionada a várias dimensões” (SCOTT; BARCELOS, 2017, p. 98).

Além disso, é preciso nos olharmos e olharmos para nossos modos de ser e de fazer a docência referenciados em muitos saberes, dentre os quais devam estar presentes tanto a afetividade, a alegria e o acolhimento quanto a capacidade científica e o domínio técnico, esses

não como protagonistas, mas como partes do processo. Faz-se necessário ainda pensar sobre as transformações vivenciadas pela docência, e pelos processos de ensino e aprendizagem, aqui enfocados, sobretudo nas questões relacionadas à alfabetização, a partir da Pandemia da Covid-19. Sobre isso, Nóvoa (2022) nos diz:

Em 2020 tudo mudou. Com a pandemia terminou o longo século escolar, iniciado cento e cinquenta anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. (p. 34)

Essa compreensão de que fomos “brutalmente” (palavras do autor) emaranhados em uma teia de outras possibilidades teóricas e metodológicas levam-nos a pensar no papel do professor e na importância que este assume tanto nas questões técnicas e de domínio destas tecnologias, quando do resgate dos alunos e de suas aprendizagens buscando estabelecer com estes, ainda que distanciados fisicamente, uma relação amorosa e afetuosa capaz de mobilizar aprendizagens. E sobre isso o mesmo autor continua a dizer: “é preciso compreender a espessura do presente e agir pela construção de uma outra escola, não pelo seu desaparecimento”. (NOVOA, 2022, p.35)

Neste sentido, pensando em uma outra escola que ressurge a partir de toda uma experiência vivenciada, destaco a função social assumida e cada vez mais necessária, da pessoa do professor. A Pandemia e seus desdobramentos nos mostraram que o acesso ao conteúdo historicamente construído, às informações e até aos recursos tecnológicos de aprendizagem avançados podem estar acessíveis a muitos (não a todos, mas a muitos). Entretanto é nas relações sociais (e aqui vistas a partir da perspectiva de Maturana) que de fato se estabelecem as aprendizagens significativas. Falo destas relações a partir de Maturana porque para o autor, uma relação só é social quando acontece na perspectiva do amor que considera o outro em sua legitimidade. Portanto, a Pandemia e suas consequências nos mostraram fortemente a importância do professor na mediação e no estabelecimento das relações sociais com os alunos como importantes vínculos de aprendizagem, pois como nos diz Nóvoa (2022, p.38): O que nos humaniza não é mais conhecimento, mais técnica, mais verdade, mas a busca de sentido para nossas ações.

Deste modo ao concluir esta seção sobre os modos de ser e refletir a docência no ciclo de alfabetização, do professor alfabetizador, fica evidenciado seu papel na construção dos processos de aprendizagens da criança, sobretudo quando suas concepções e seus saberes perpassam o entendimento de que a criança também é um ser individual com suas próprias

concepções, saberes e necessidades e que desconsiderá-las em um contexto de aprendizagens dificulta e por vezes torna inviável a efetivação das mesmas. Mais do que isso, reafirma-se a importância primeira da pessoa do professor e das relações amorosas e legítimas com que constituem suas práticas cotidianas através das quais as técnicas e os conhecimentos fundamentam-se no sentido que se dá para o que de fato importa no contexto do fluir do viver das infâncias.

### 3.4 A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NO CONTEXTO DA BIOLOGIA DO AMAR E DA BIOLOGIA DO CONHECER DE HUMBERTO MATURANA

Neste momento da apresentação da temática em questão retomo algo que me parece fundamento básico de toda esta proposta, a *Biologia do Amar* e a *Biologia do Conhecer* de Humberto Maturana. Poderia aqui também nomeá-la de *Biologia do Conhecimento* (MATURANA, 1998; 2001; 2004), ou seja, uma *Biologia* constituída a partir de um conjunto de ideias onde a separação corpo x mente, pessoal x profissional, indivíduo x sociedade, lógico x emocional, já não cabem, uma vez que por esta visão o humano é um todo indissociável do ponto de vista biológico, cultural e social. Esta *Biologia* associada à idéia de uma autonarrativa foi o que conduziu esta tese a partir de um processo de reflexão e autoformação minha enquanto docente/pesquisadora na construção de uma outra possibilidade de pensar a alfabetização das crianças produzindo um outro modo de ser e estar docente alfabetizador para além do papel de transmissor de saberes ou produtor de métodos e estratégias de ensino.

Para Maturana (2001) o principal fundamento de todas as relações humanas que se estabelecem com um fim social, é o amor. Neste sentido somos humanos porque entrelaçamos razão e emoção em um modo de ser e estar no mundo, no qual todas as relações, sejam elas, estabelecidas em nossos núcleos familiares e de amizades, como também as profissionais, ou no caso específico deste estudo, entre professores e alunos, aconteçam de forma recíproca no respeito ao outro em sua legitimidade e suas diferenças.

Para o autor, as relações que se baseiam na obediência, negação ou exclusão de um em detrimento dos desejos e imposições do outro, negam a existência deste outro e não podem constituir-se como relações sociais. Assim, considerando as relações sociais como sendo, exclusivamente, as que acontecem onde cada um é respeitado no seu modo de ser e estar no mundo, instituições e práticas (neste caso falando de práticas pedagógicas alfabetizadoras) baseadas no argumento da racionalidade e da obrigação são antissociais e necessitam ser revisitadas para compreenderem a qual fim se destinam. Pensar, portanto, em práticas

alfabetizadoras focadas na execução de um ou outro método, na imposição de modos de ser, pensar e agir distanciam-se de uma proposta de aprendizagem que valorize a criança e os seus saberes. Para Barcelos e Maders (2016),

O espaço educacional de convivência na biologia do amor precisa ser vivido na amorosidade e no encanto do ver, ouvir, sentir, cheirar, tocar e refletir. Crianças e seus mestres devem se encontrar numa conduta sem preconceitos e sem exigências além daquelas decorrentes da ação na convivência do espaço escolar amoroso. Deve-se dar prioridade para emoções que ampliem a capacidade de inteligência das crianças, tais como: cooperação, aceitação, solidariedade, acolhimento, respeito mútuo, liberdade, responsabilidade (p. 11).

Deste modo, a alfabetização das crianças vista sob o olhar da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana, precisa, prioritariamente, reconhecer nesta criança o ser na sua individualidade, respeitando seus modos de agir, pensar e sentir, onde o papel do docente passa a ser o de um pesquisador atento aos anseios e necessidades desta criança que cada vez mais cedo se apresenta com o desejo de aprender a ler, escrever e estar no mundo.

Os diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos e educandas devem ser levados em conta e respeitados no processo educativo. O tempo necessário, segundo as especificidades de cada estudante, precisa ser respeitado e aceito de forma natural. Ou seja: não devem ser tomadas como faltas, como deficiências, sim, como insuficiências momentâneas no fazer do estudante. Assim sendo, podem ser corrigidas na medida que o educar vai acontecendo na aceitação mútua (biologia do amor) e no auto respeito. (BARCELOS E MADERS, 2016, p.12)

É deste entendimento e desta concepção que nasce a ideia fundante da escrita desta tese na qual a criança possa ser vista e aceita na sua legitimidade e as ações dos professores possam ser entendidas como mediadores e transformadores do fazer da criança. A partir disso, a ideia de relacionar estes pressupostos a uma narrativa autobiográfica nasce do desejo de compartilhar com os pares de docentes esta experiência riquíssima a que tive o privilégio de construir junto a um grupo de crianças e suas famílias, na qual, livre de quaisquer imposições técnicas e metodológicas, conseguimos extrair da experiência momentos extraordinários no fluir do viver de cada criança, no momento presente, sem expectativas (ou com expectativas veladas que davam lugar a ações reais) e que gradativamente ia produzindo seus próprios saberes em torno da leitura e da escrita sem que eu lhes impusesse um ou outro método específico de ensino.

Neste sentido, educar passa a ser visto como um

[...] processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O

educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. (MATURANA, 2002, p.29)

Vista dessa forma a aprendizagem da leitura e da escrita, objeto principal de investigação em pesquisas e práticas na área da alfabetização, passa a configurar-se não como uma obrigatoriedade de imposição do educador sobre os educandos, tampouco de uma submissão destes em detrimento das práticas e regras impostas por aqueles, mas de um processo espontâneo que acontece em momentos de trocas, convivências e “brincades” que fazem do aprender algo leve e prazeroso para ambos. E ao conviver, e por consequência aprender, tanto as crianças como os docentes transformam seus modos de fazer, e ao transformar seus modos de fazer, transformam também seus modos de ser. E este é o fundamento da *Biologia do Amar* e da *Biologia do Conhecer* de Maturana.

É justamente por isso que ao pensar e realizar uma pesquisa embasada na obra de Humberto Maturana, tendo como ênfase a narrativa autobiográfica, entendo ser necessário que, para além das definições já apresentadas, seja fundamental refletir sobre a compreensão da *Biologia do Amar* e da *Biologia do Conhecer* na constituição e desenvolvimento dos humanos e na sua relação com os processos de aprendizagens, uma vez que, para este autor só nos constituímos humanos e somos capazes de estabelecer relações sociais, pela linguagem e pela intrínseca relação existente entre esta e a corporeidade, nossos modos de viver e as interações com nossos pares que nos constituem em essência e em existência.

Desse modo, se é na linguagem e pela linguagem que nos constituímos humanos, nós nos educamos a partir do viver e do conviver com o outro, seja com outras crianças, com jovens ou com adultos. Essa convivência acontece de forma espontânea, assim como as transformações decorrentes dela, as quais convencionamos chamar de aprendizagens. É por esse viés que trago a problematização da expressão que muitos alfabetizadores se utilizam ao falar do seu próprio fazer, afirmando terem alfabetizado um número x de crianças ao longo de sua vida. Contudo, partindo dessa compreensão, de que a alfabetização acontece por meio das interações e das trocas, proporcionadas sim, muitas vezes, pelo professor (mas não só por ele) de forma contínua, recíproca e, sobretudo, espontânea, parece ser equivocada a expressão de que alfabetizamos as crianças, já que são elas que se alfabetizam por meio das vivências e experiências constituídas com seus pares, sejam eles outras crianças ou adultos.

As crianças aprendem a conhecer o mundo a partir do viver este mundo. Um viver que se dá nas suas relações com os adultos. O aprendizado da convivência se dá e só pode se dar na convivência com os adultos. É neste conviver que nos transformamos

o tempo todo e é neste transformar-se que aprendemos a ser o que somos. (BARCELOS; MADERS, 2016, p. 60)

Essa proposição dos autores possibilita-nos a compreensão da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer de Maturana quando esse autor apresenta a ideia do *fluir do viver* como uma possibilidade de constante vir a ser, por meio das interações e dos aprendizados recíprocos que se estabelecem e possibilitam as transformações dos seres. Maturana e Dávila (2016) afirmam que, na interação, jamais seremos capazes de mudar o ser de cada um, pois esse ser é essência. Entretanto, podemos modificar o seu fazer e, modificando o seu fazer, é possível que ele, por si, modifique o seu ser. Desse modo, é preciso que a criança aprenda a respeitar-se e aceitar-se para então poder também estabelecer essa relação de aceitação mútua, no respeito ao outro, como um ser legítimo. Segundo Barcelos e Maders (2016):

Ao viver na Biologia do amor e na Biologia do conhecimento, a emoção que gera e permite a confiança é o amor. [...] um fenômeno biológico que não requer ser justificado por quem quer que seja. Acontece porque acontece. Nesta forma de entender, há que vivenciá-lo – o amor – sem exigências e cobranças. (p.61)

Esse amor, definido por Maturana (1997) como uma emoção que constitui o espaço das ações em que se dá o viver dos homens e, por consequência, gera a sua história evolutiva, é o mesmo amor que trago nessa proposição como necessário à constituição dos processos de construção da leitura e de escrita no ciclo da alfabetização – uma emoção, um fenômeno biológico pautado na cooperação e na confiança, o qual possibilita que as relações entre os humanos tornem-se sociais.

Tais relações, acontecem a partir de uma interação cultural pautada nas conversações que estabelecemos com as pessoas com quem convivemos no *fluir* de nosso viver diário. É o que Maturana (1978) também chama de *linguajar*, definido por ele como um processo de conversação entre os seres humanos através da sua linguagem, a qual se estabelece por interações entre um grupo ou comunidade.

Desse modo, com base nesses princípios da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer e da linguagem como fundamento do humano e, ainda, levando em consideração que é a partir desses pressupostos que se estabelecem as relações tidas como sociais, em conformidade com autor, é que busquei desenvolver está escrita com base nas minhas próprias narrativas estruturadas a partir de uma história de relações e convivências estabelecidas entre as crianças e eu, que geraram aprendizagens ímpares tanto para elas como para mim enquanto docente/alfabetizadora.

São estas vivências e experiências, pautadas em relações nas quais o *Amor* encontra-se como essência e fundamento, que passarei a narrar nas próximas seções no sentido de dar maior visibilidade a estes pressupostos teóricos postulados por Maturana ao longo de sua obra. Para Maturana (2002).

O amor constitui um espaço de interações recorrentes, no qual se abre um espaço de convivência onde podem dar-se as coordenações de conduta de coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem, que funda o humano. E é por isto que o amor é a emoção fundamental na história da linhagem hominídea a que pertencemos (p.67).

Para ele, o amor é ainda “a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências”. (MATURANA, 2002, p.67). Deste modo, este amor de que nos diz Maturana (2002) não é algo que possa ser visto como extraordinário, mas sim algo que deveria estar no cotidiano de nossas relações e que se não assim se estabelece é porque acima dele impomos outras emoções que não nos permitem vivê-lo na forma como deveria ser para que as relações de fato pudessem ser reconhecidas como sociais. Relações de poder não são, sob o ponto de vista de Maturana, relações sociais.

Assim sendo, práticas pedagógicas e alfabetizadoras em que o docente apresenta um domínio de conhecimentos impostos à criança de forma unilateral e desconectada dos seus próprios saberes e conhecimentos prévios também não pode ser vista como uma relação social e de aprendizagem. Deste modo, as narrativas que se seguem buscam elucidar outros modos de ser professor alfabetizador no ciclo de alfabetização, considerando a criança e a infância como centro desta relação.



## 4 CONSTRUINDO OUTROS MODOS DE SER E REFLETIR A DOCÊNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

### 4.1 O OLHAR PARA SI COMO SUJEITO DA PRÓPRIA INVESTIGAÇÃO

Era Maio de 2020. Vivíamos o auge de um dos momentos mais preocupantes até então relacionado à Covid-19 pois aqui no Rio Grande do Sul aproximava-se o inverno e com ele a iminência de um agravamento da doença (que mais tarde confirmou-se com o expressivo número de contaminados e mortos pela mesma<sup>19</sup>). Enquanto docentes e pais vivíamos a incerteza de algo até então não experienciado. Ter as crianças em casa, naquele momento ainda sem uma definição do que fazer (sem atividades sendo propostas) e sem a presença e mediação do professor, com pouquíssimas perspectivas de retorno presencial de atividades. Ao mesmo tempo eu, também pesquisadora, via-me “sabotada” por tal situação tendo em vista que toda a metodologia inicialmente proposta para a realização desta tese esvaia-se junto com os dias que se passavam e que as investigações, observações e práticas presenciais não podiam ser realizadas.

Dentro deste contexto, a mãe de uma criança (6 anos), bastante próxima a mim procurou-me para falar informalmente sobre sua preocupação em relação ao processo de alfabetização de sua filha matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Questionei-a sobre o que a menina já sabia fazer sozinha, com autonomia e percebi que ela tinha certa dificuldade em responder, haja visto que até o momento a menina realizara apenas atividades designadas pela escola quase que de forma prescritiva seguindo um certo ritual no sequenciamento das letras do alfabeto. Pedi então a ela que de forma muito simples realizasse uma “testagem” com a mesma (estávamos em isolamento e esta mãe falava comigo por telefone). Que pedisse à criança para escrever 5 palavras (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas e também uma frase), buscando com isso sondar o nível de desenvolvimento da escrita da mesma considerando a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986)

Ao realizar esta testagem, ainda que de forma leiga em relação ao que eu estava lhe solicitando, esta mãe me retornou horas depois com muita satisfação dizendo de sua surpresa ao perceber que a criança já possuía uma compreensão silábica e uma consciência fonológica (dita por ela como compreensão do som das sílabas) que ela até então não havia percebido. Com certeza lhe passava pelo pensamento como isso pudera ocorrer, tendo em vista que até

---

<sup>19</sup> Foram 35.947 conforme pesquisa realizada no site <https://ti.saude.rs.gov.br/covid19/>

então a escola desenvolvia atividades apenas relacionadas às letras em separado e não com a escrita espontânea de palavras e frases.

A partir desta situação inicial e colaborando com a compreensão da mãe passei a refletir e trazer para o foco da discussão a criança como um ser em si, respeitado na sua individualidade e capaz de produzir conhecimento para além dos desígnios e desejos dos adultos. Aquela criança, inserida em um mundo letrado e rodeada do Amor de que Maturana nos fala (do respeito a sua individualidade e sua legitimidade), construía seu próprio processo de alfabetização a partir de hipóteses de leitura e escrita mediadas por suas próprias conclusões.

A partir de então a menina passou a frequentar minha casa 2 horas por semana para realizarmos algumas atividades voltadas à alfabetização partindo dos conhecimentos que já havia consolidado a partir de suas próprias experiências alfabetizadoras.

Figura 1 – Atividade proposta no mês de Junho/2020 à aluna M. L. relacionada à estruturação e construção de frases.



**Aulas particulares com a Profª. Caroli**

- Leitura
- Produção escrita
- Ortografia
- Raciocínio lógico (cálculos matemáticos)
- Resolução de problemas
- Outros, conforme a demanda do aluno.

**Caroline Silveira Spanavello**  
Pedagoga e Doutoranda

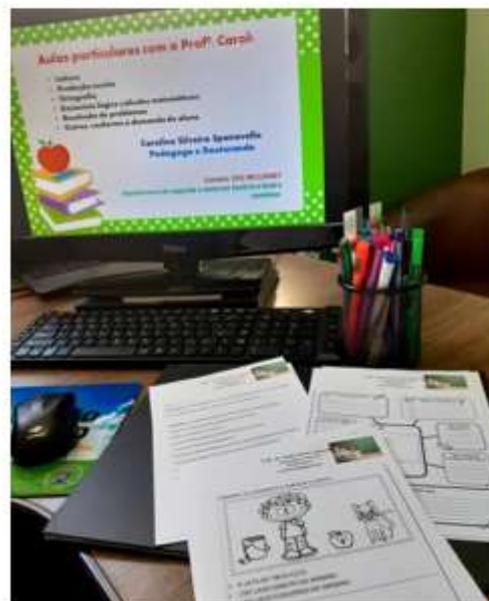
Contato: (55) 981134007  
Atendimento de segunda a sexta em horário e local a combinar.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A partir destas experiências alfabetizadoras com M.L. (6 anos) outras mães foram conhecendo meu trabalho e me procurando. Como residimos em um município pequeno, a comunicação e troca de contatos é facilitada. A utilização das redes sociais também me aproximou de outras crianças que se encontrava no mesmo processo cujos pais tinham o desejo de que pudessem avançar em suas aprendizagens preocupados com o retorno tardio das aulas.

Elaborei alguns materiais de divulgação deste trabalho e passei a postá-los semanalmente em minhas redes sociais como possibilidade de trazer mais crianças para esta atividade que inicialmente constituía-se apenas em uma forma de renda extra naquele período em que nos encontrávamos em atividades domiciliares. Além disso fiz a impressão de alguns deles na forma de panfletos e cartões de visitas e deixei-os estrategicamente em locais frequentados por estudantes e famílias, como as papelarias da cidade, conforme apresento a seguir:

Figura 2 – Materiais de divulgação do trabalho realizado com o objetivo de atrair mais alunos para a atividade.



**Aprendendo com a prof. Carol!!!!**



**- Orientação das "Atividades Remotas" da Escola**  
**- Orientação Pedagógica em:**  
 Alfabetização; Leitura; produção textual; ortografia  
 Raciocínio lógico matemático.

**RS 25,00**

*Atendimentos e Planejamentos Personalizados!*

**Atendimentos e Planejamentos Personalizados!**



**Prof. Ms.  
 Caroline Silveira Spanavello**  
 Doutoranda em Educação  
 (55) 98113.4007

**ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADES ESCOLARES**  
 - Leitura;  
 -Ortografia;  
 -Alfabetização;  
 -Produção textual;  
 -Raciocínio lógico matemático.

**carosspanavello@gmail.com**

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A partir de então outras famílias passaram a me procurar para as aulas e aos poucos a atividade tornava-se mais interessante. Passei a dedicar-me mais na elaboração e pesquisa de materiais criando uma pasta com páginas personalizadas referentes a cada criança, suas necessidades de aprendizagens e atividades que pudessem facilitar seus processos de construção do conhecimento. Elaborei uma ficha de acompanhamento individual de cada criança de modo a também poder avaliar o trabalho e auxiliar os pais na compreensão do mesmo.

Figura 3 – Exemplo de ficha de acompanhamento inicial preenchida pelos pais. Nesta foi retirado o nome e telefone do aluno para preservar sua identidade.

Prof. Ms. Caroline Silveira Spanocello  
 Doutoranda em Educação  
 (55)981134007  
 carspanocello@gmail.com



**Ficha de acompanhamento individual**

1. Aluno (à):
2. Data de nascimento: 18/03/2013
3. Endereço/telefone: Rua Idalvino Vizzoto nº 14,
4. Escola/ano que estuda: E.E.E.F. Adelina Zanchi/2º ano
5. Motivo do acompanhamento: Para melhorar a escrita e a leitura.
  
6. Rotina normal da criança: Acorda às nove ,toma café,faz tarefas(se tem),brinca no quintal ou assiste tv depois que termina as tarefas,almoça,se arruma para ir para a escola...no momento como esta sem aula por causa da pandemia ele assiste e brinca durante a tarde.
  
7. Gostos/preferências: Costa de brincar de bola,jogar no celular,assiste videos no computador.
8. Interesse por atividades escolares? Preferências:  
Não tem muito Interesse por diz que não sabe fazer.
9. Alguma dificuldade em específico (oralidade, leitura, escrita, produção, criação, números, cálculos):  
Lectura,escrita.
10. Observações: Que ele comece a escrever grudado\_pois na escola ele já estava escrevendo assim

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Estas fichas por vezes eram enviadas por e-mail a mim como é o caso deste aluno do 2º ano do ensino fundamental, ou também preenchidas e entregues pessoalmente pelos pais ao longo das aulas.

Figura 4 – Exemplo de comunicação realizada com os pais dos alunos via e-mail.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Juntamente com estas fichas ficavam também as atividades de cada criança de acordo com os planejamentos realizados para elas conforme suas necessidades e um pequeno relato de suas aprendizagens, avanços e realizações em cada aula conforme o exemplo a seguir:

Este processo de construção e elaboração relativo às aprendizagens das crianças e seus avanços ao longo dos encontros possibilitava-me perceber quão grandiosas eram as experiências por mim vivenciadas ao longo desta curta, porém intensa trajetória. Passei então a olhar para a alfabetização destas crianças como um processo construído por elas a partir da minha mediação e não da minha intervenção. A cada novo avanço e nova aprendizagem reafirmava minha tese fundamentada em Maturana (2002) de que o educar é um processo de convivência em que os sujeitos dessa convivência transformam-se espontaneamente e de forma progressiva por meio das trocas recíprocas contínuas.

Neste sentido, entendi com mais clareza que de fato meu papel enquanto alfabetizadora não era o de alguém que alfabetiza, pois as crianças a partir das suas próprias experiências e construções espontâneas iam alfabetizando-se e ensinando-me algo importante sobre este outro

modo de ser e estar na docência. Meu papel de educadora deixava portanto de ser o de alguém que estabelece modos de compreender o conteúdo (métodos) para ser alguém que disponibiliza materiais, elementos, situações, recursos e observa as construções, hipóteses e elaborações que a própria criança faz ao longo de sua trajetória de aprendiz. E nesse percurso, tão logo suas aprendizagens vão se estabelecendo, sua autoestima ganha um potencial transformador que as faz acreditar que são de fato capazes e o processo então acontece.

Passei com isso a me perceber neste contexto como docente alfabetizadora e também pesquisadora da obra de Maturana colocando-me nesta condição de alguém capaz de ver a criança e respeitá-la na sua legitimidade, aceitando suas possibilidades criadoras e capazes de também contribuir com a minha formação humana. Mais ainda, no sentido de olhar para mim mesma, para minhas experiências, construções e inclusive limitações buscando o reconhecimento de mim enquanto docente, o que é muito próximo daquilo que Maturana chama de circularidade, onde “o mesmo ser (objeto) que deseja explicar é o próprio objeto da explicação. O observador (nós) a observar nós mesmos” (ALVES,2007, p. 60) e Maturana (2001) complementa a reflexão:

Quem é observador? Qualquer um de nós. Um ser humano na linguagem. Por isso, eu digo, o ser humano é observador na experiência, ou no suceder do viver na linguagem. Porque se alguém não diz nada, não diz nada. A explicação se dá na linguagem. O discurso que explica algo dá-se na linguagem. Uma petição de obediência do outro, quando se faz uma afirmação cognitiva, dá-se na linguagem. Assim, espero poder lhes mostrar que nós, seres humanos, existimos na linguagem (p. 27)

Desse ponto em diante passei a olhar-me como observador e objeto do meu próprio fazer, entrelaçando os estudos em Maturana e estas ideias sobre aprendizagem, linguagem, observação e respeito ao outro na sua legitimidade com as minhas práticas alfabetizadoras e construindo um outro modo de compreender o papel da docência no ciclo de alfabetização, mediada, neste contexto, por esta experiência singular decorrente da Pandemia da Covid-19.

#### 4.2 OS REGISTROS RELATIVOS AO TRABALHO REALIZADO

A *segunda etapa* deu-se após a decisão de transformar aquela experiência vivida ao longo de 2020 em objeto de estudo para compreensão da questão inicial proposta para esta investigação que era refletir sobre outros modos de ser docente alfabetizador à luz da *Biologia do Amar* e da *Biologia do Conhecer* de Humberto Maturana, tendo a criança como centro do processo.

A partir desta necessidade de reflexão e trazendo as vivências destes meses de trabalho realizado em um período bastante peculiar de nossas trajetórias profissionais (do isolamento físico causado pela Pandemia da Covid 19), estruturei um relatório de ações que buscam elucidar o papel do docente alfabetizador, retratado a partir dos meus próprios registros e narrativas, na figura de alguém que media as aprendizagens as quais se constroem na criança e a partir dela.

Para tanto foi necessário retomar os registros fotográficos, os planejamentos elaborados, os registros nos cadernos e atividades das crianças, suas escritas, bem como traços de suas falas e suas famílias, além de anotações e memórias suas que trouxeram de forma muito significativa o que representou aquele momento em suas vidas no processo de construção da leitura e escrita. Denominei este tópico de “Minhas reflexões alfabetizadoras” e apresento-as a luz do que pude aprender com cada uma das crianças com as quais tive o privilégio de fazer-me alfabetizadora no desenvolvimento deste projeto de ensino e pesquisa. Para esta elaboração utilizei-me de nomes fictícios de modo a manter a identidade das crianças em sigilo.

A seguir apresento parte da trajetória de 10 crianças com as quais tive a oportunidade de conviver e estabelecer relações de aprendizagem ao longo de 2020. Além de narrar sobre o vivido e experienciado, trago também algumas imagens de atividades e ações realizadas as quais encontram-se registradas em fotos e arquivos pessoais meus e das famílias destas crianças e que compõe de forma bastante significativa o contexto das narrativas a seguir. Também nesta seção encontram-se trechos de narrativas dos pais/famílias contando das suas angústias quando me procuraram, sobretudo em virtude do distanciamento oriundo da pandemia e a não realização das aulas na escola regular e a forma como puderam vislumbrar o crescimento de seus filhos haja visto o trabalho que conjuntamente e em parceria realizamos. Conforme já referendado utilizei-me de nomes fictícios (personagens aleatórios da literatura infantil), bem como de suas frases e imagens, para ilustrar este capítulo resguardando as crianças e suas famílias.

Destaco que este resgate de registros, imagens e escritas foi uma tarefa realizada neste último ano (2021) quando da decisão por utilizar esta experiência vivida em objeto de análise e relação com o estudo desta tese. Contatei as famílias e fizemos algumas trocas de mensagens e imagens via telefone celular, de modo que as mesmas pudessem compor este arquivo importante que estarei apresentando a seguir.

## 5 MINHAS REFLEXÕES ALFABETIZADORAS

### Um pouco do que construí e aprendi com Emília...

*“Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto/ ou então escreve-se um latinzinho: finis. Mas começar é terrível”. (Boneca Emília)*

Emília é uma linda menina, simpática e inteligente que chegou até mim com pouco mais de cinco anos de idade. Sua mãe preocupada com suas aprendizagens, já vislumbrando o ano seguinte com o processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental veio até mim para que eu pudesse de algum modo iniciar um processo de escolarização que ela não via muito presente apenas com as atividades encaminhadas pela escola no atendimento remoto (Matriculada na Pré-Escola Nível B recebia atividades quinzenalmente para desenvolver em casa junto à família). Emília chegou ao primeiro dia de aula um pouco tímida porém muito interessada em aprender a “ler e escrever”. Essa era a expectativa da mãe (e agora também dela) quando me procurou para as atividades.

Iniciamos o trabalho com a observação sobre sua compreensão acerca das letras do alfabeto e seu nome. Muito embora ainda fosse precoce diante da sua pouca idade, entendi que aquele anseio da mãe também neste momento era seu, já que criara-se uma expectativa em torno do ler e escrever. Busquei trabalhar com jogos e atividades lúdicas que fossem me apontando suas já compreensões em torno da grafia das letras e seus sons.

No primeiro dia realizamos uma sondagem inicial para conhecer suas percepções acerca da aquisição da língua escrita. Nestas primeiras proposições foi possível perceber que Emília já compreendia a relação fonema/grafema associando o som das vogais com os sons das sílabas o que de fato representa que os estímulos realizados pela mãe de algum modo faziam significado para ela. Em sua escrita espontânea inicial observei uma escrita silábica já com uma compreensão da sonoridade que ganhava mais força nas vogais, o que Ferreiro (2004) denomina de consciência fonológica, ou seja, a aquisição de uma habilidade metalingüística onde a criança passa a tomar consciência das características formais da linguagem. De acordo com esta autora, a consciência fonológica pode acontecer em níveis diferentes, um em relação ao fato de que a língua falada pode ser segmentada em partes distintas (frase, palavras, sílabas, fonemas) ou ainda o nível em que a criança percebe que os fonemas por ela identificados repetem-se em diferentes palavras faladas, o que requer, portanto uma estreita relação com a oralidade.

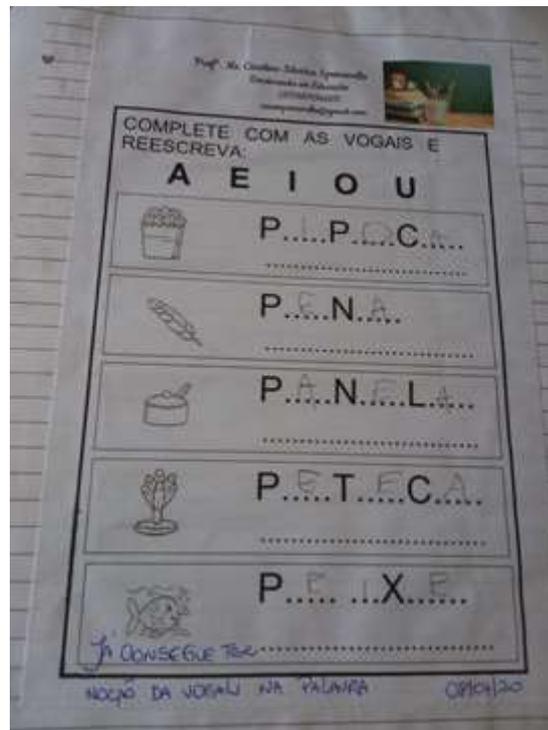
Observa-se na imagem número x escrita espontânea em que há a grafia das vogais em cada palavra escrita, algumas já com a consciência fonológica desenvolvida e outras não. Já na imagem y a idéia é grafar justamente as vogais, de modo que a repetição das diferentes sonoridades das palavras e suas sílabas possibilite à criança entender que não será qualquer letra que irá utilizar para preencher a lacuna, mas a letra específica de acordo com a sonoridade ouvida.

Figura 5 – Registros da escrita espontânea de Emilia em que evidencia-se sua compreensão em um nível silábico já com consciência fonológica em algumas situações.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 6 – Atividade desenvolvida no sentido de a criança observar que os registros gráficos das letras estão relacionados aos seus sons.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Ferreiro (2004) enfatiza:

Não há uma relação direta entre uma análise da emissão sonora que precederia a escrita e a própria escrita, mas sim uma relação de ida e volta, para a qual o termo dialética é o que melhor convém. Um nível mínimo de reflexão sobre a língua é exigido pela escrita, que, por sua vez, proporciona um modelo de análise que exige refinamentos sobre a reflexão inicial, e assim por diante (p.10)

É o que observo ao analisar os dois momentos da escrita de Emilia. Em um primeiro momento uma escrita que busca criar uma relação com os sons que capta, mas ainda desordenada e já em um segundo momento (mais direcionado pela mediação do professor) uma percepção mais clara destes grafemas e fonemas considerando sua já compreensão e reflexões iniciais sobre esta escrita e o refinamento desta até alcançar a uma escrita alfabética.

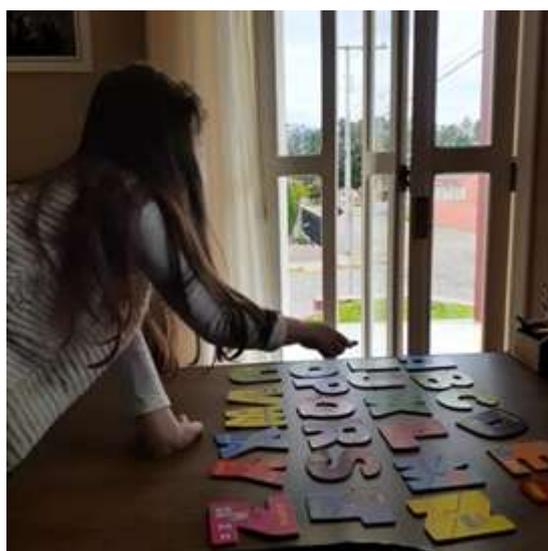
Neste sentido passamos então a utilizar jogos e formas lúdicas de apresentar o mundo das letras de modo que suas compreensões fossem sendo aperfeiçoadas sem perder a sua essência de criança no “fluir do seu viver” em que o brincar pudesse ser o centro do processo.

Figura 7 – Emilia brincando de Jogo da memória com as letras iniciais das imagens



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 8 – Emilia brincando com o quebra cabeças das letras do alfabeto para visualização de seus formatos e também sua relação com as imagens.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Emília é uma criança muito brincante! Seu desejo por aprender não é maior que sua vontade de ser criança, brincar e se divertir. Construimos lindas aprendizagens juntas. Depois de explorar o alfabeto todo, fomos escolhendo as letras que para ela tinham algum significado. A primeira foi o “R”, letra inicial do nome de seu pai. Após o “M” de mamãe... E assim seguimos sem uma ordem exata, sem imposições ou determinações. Sem um método específico. Meu objetivo era apresentar à Emilia o mundo das letras, suas formas e sons e possibilitar que aos poucos ela percebesse que as palavras são formadas por estas letras. Tudo isso de uma forma leve e prazerosa que pudesse acompanhar o seu desejo de brincar e descobrir o mundo.

Maturana (2004) já nos diz que a brincar é uma atividade realizada no presente e com atenção voltada para a ação em si, sem expectativas futuras, sem conseqüências, sem intenções ou propósitos. Deste modo, embora eu enquanto docente, tivesse em mim a necessidade de pensar práticas significativas e que de algum modo contribuíssem com o processo de alfabetização da Emilia, sabia também que, a partir do entendimento de Maturana (2004) basta que a criança brinque para que a relação aconteça, pois para o autor, brincar é estar atento ao presente.

Emília mostrou-me pouco a pouco como são ricas as experiências lúdicas que não buscam objetivos em si, mas que emocionalmente motivam as crianças a irem além de seus próprios limites. Fosse jogo de mesa, jogo online ou qualquer outro proposto dado, seu desejo de participar, criar, inventar e interagir sempre a levavam a alguma nova aprendizagem que na aula seguinte permanecia presente em suas compreensões.

Figura 9 – Emilia brincando com jogo de encaixe (quebra cabeças lógico) que lhe chamou muito a atenção nesta aula e que ficou ali ao lado das suas outras atividades o tempo todo.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 10 – Emilia em atividade online brincando com as imagens e palavras.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Com relação aos processos de leitura e escrita, percebi que estes foram aos poucos se estruturando de forma muito natural. Os nomes das letras, suas sonoridades e posteriormente suas associações na formação das sílabas permitiram que aos poucos seu processo de alfabetização fosse se consolidando juntamente com as práticas que de algum modo faziam sentido também para ela.

Nas imagens abaixo, já após alguns meses de aulas semanais, construindo famílias silábicas e palavras a partir de sílabas, apresenta um progresso muito significativo em aprendizagens que foram se consolidando com um ou dois encontros de uma hora semanais, o que corrobora minha tese de que o *outro modo* de ser docente no processo de alfabetização é mostrar à criança um mundo que ela então irá desvendar em suas vivências e experiências cotidianas.



Soares (2016, p. 51) afirma que as

Peculiaridades de alfabetizador (a) e alfabetizados afetam a intenção que entre eles ocorre, e intervêm na prática dos métodos, que procuram fazer a mediação entre ensino e aprendizagem. Mais complexa se torna a situação de ensino e aprendizagem se se considera que ela ocorre inserida em determinado contexto escolar e em determinada comunidade.

As peculiaridades (termo usado pela autora) podem também ser olhadas a partir do contexto deste estudo, nas vontades individuais e no respeito de ambos pela legitimidade do ser de cada um. Quando essas peculiaridades sintonizam uma possibilidade sensível de aprender e ensinar o método deixa de ser o mais importante, se garantido que a aprendizagem possa aparecer a partir de um processo de mediação o qual considera o aluno em sua individualidade.

### **Um pouco do que construí e aprendi com Gato de Botas...**

*Não te entristeças meu amo. Tenhas confiança em mim [...] é uma felicidade para mim oferecer-lhe este humilde presente [...] não me façam perguntas, faz o que eu digo".*  
(Gato de Botas)

Gato de Botas chegou até mim ainda no início de 2020. Sua mãe soube de minhas aulas pelas redes sociais através da divulgação feita. Ao me procurar relatou que o menino estava matriculado no segundo ano do Ciclo de Alfabetização e estava encontrando muitas dificuldades com a realização das atividades escolares, sobretudo, após o início do trabalho remoto em que recebiam atividades semanalmente para serem feitas em casa. Relatava ainda que o mesmo tinha muitas dificuldades nas questões referentes à leitura e escrita e que precisava de um auxílio no sentido de orientá-lo pois em casa não estava conseguindo obter sucesso.

Segundo seu relato, diante dela ele “travava” (palavras da mãe) e não conseguia ler nenhuma palavra. Por vezes era forçado e então chorava. Percebi que havia ali uma questão emocional que precisava ser recuperada para que o processo de aprendizagem acontecesse de forma mais leve e fluida. Maturana (2004) nos fala sobre a condição primeira da criança que é aceitação e respeito por si como um primeiro passo para a aceitação do outro na sua legitimidade e diversidade. Diz também que esta segurança e aceitação de si é decisivamente condicionada a relação que a criança estabelece com seus pais, o que justifica a necessidade de uma relação de confiança entre a criança e o adulto que ela elege para ser sua referência.

Iniciamos nosso trabalho conhecendo um pouco da sua realidade. Percebi na sondagem inicial que de fato seu nível de desenvolvimento da escrita ainda era bem limitado e suas compreensões não estavam tão claras. Como já era um aluno do segundo ano do Ciclo, com

quase 8 anos de idade foi necessário olhar com mais atenção às suas dificuldades para auxiliá-lo neste processo.

Figura 13 – Gato de Botas iniciando suas atividades com o jogo online relacionado



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 14 – Gato de Botas no jogo de encaixe com as vogais. Primeiras atividades de sondagem.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Iniciamos buscando o que lhe fazia mais sentido. Percebi que tinha grande interesse por jogos, especialmente online. Utilizei-me desta ferramenta para ir conhecendo seus saberes em torno das letras, alfabeto e suas respectivas sonoridades. Além disso, a perspectiva do jogo no sentido do brincar e interagir faziam com que Gato de Botas se sentisse desafiado e motivado, o que também auxiliava no processo já que a partir destas propostas passou a ter uma proximidade maior comigo, expressando com mais clareza seus sentimentos e angústias. Tinha

muito presente em mim as proposições da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer onde percebe-se que “as dificuldades de aprendizagem que a criança por ventura demonstre não decorrem de uma incapacidade intelectual. Decorrem da negação do amor como a principal emoção da convivência. Isto se corrige restituindo para a criança o espaço da emoção de amar”. (BARCELOS, MADERS, 2016, p. 11)

Para Maturana (2004) essa amorosidade se estabelece no vivido, na exploração dos sentidos (o ver, ouvir, sentir, cheirar, refletir). Nesta perspectiva a criança junto com seu professor precisa encontrar-se e romperem toda e qualquer barreira preconceituosa ou exigente priorizando a emoção do momento e buscando no íntimo da criança sentimentos como a aceitação, o respeito e a liberdade. Gato de Botas era o típico exemplo da criança que tem dificuldades não porque possui limitações de aprendizagem, mas porque de algum modo deixou de acreditar no seu potencial em virtude de fatores externos que diminuíram sua capacidade de sentir e se encantar.

Figura 15 – Gato de Botas algumas semanas após iniciado o trabalho já realizando jogos envolvendo sílabas e formação de palavras.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Gradativamente percebia que esse sentimento de insegurança e incapacidade ia sendo substituído por uma auto estima elevada e por um desejo sempre maior de avançar. Em poucos meses, mesmo tendo aulas uma vez na semana apenas, conseguimos avançar o nível de alfabetização e o entendimento das sílabas em cada palavra. Os jogos passaram para um nível mais complexo e aos poucos a leitura foi se estabelecendo. A medida que os avanços aconteciam fazia vídeos e encaminhava para a mãe que não só os assistia mas também compartilhava com a professora da escola, de modo que criássemos uma rede de apoio e incentivo às aprendizagens da criança.

Figura 16 – Gato de Botas em atividades de leitura onde já conseguia, com minha mediação realizar a leitura de pequenos textos com compreensão.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

No fluir de nosso trabalho passamos de textos curtos escritos em letra bastão para textos maiores já escritos com outros tipos de letras. Suas aprendizagens foram bastante significativas durante todo o período em que estive em aula. Vale ressaltar que não houve especificamente a adoção de nenhum método de alfabetização. O que fizemos foi disponibilizar o maior número possível de interações com o mundo escrito e despertar na criança a auto estima e o gosto pelo aprender. A partir daí o fluir da alfabetização aconteceu pelo interesse e desejo de aprender do próprio menino o que mais uma vez se apresenta como fundamental para a aquisição destes processos. “Gostava das aulas, do jeito que a professora Caroline me ensinou consegui aprender a ler e escrever, adorava quando ela ensinava através de jogos, vídeos, leitura interativa...” (Relato do Gato de Botas a partir de mensagem enviada pela mãe)

Figura 17 – Gato de Botas já no final do ano de 2020 com leitura de textos maiores e mais complexos.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A participação da prof. Caroline durante o período em que as escolas estavam fechadas, foi muito satisfatório pra mim como mãe, pois o Gato de Botas não tinha desenvoltura na escrita e na leitura, ele saiu atrasado do 1º ano e no 2º ano como estavam em recesso por conta da pandemia ele não conseguia fazer as atividades.... A professora Caroline foi de muita ajuda e conseguiu com que ele aprendesse a leitura e a escrita ainda que na letra de forma, mas com a atendimento dela conseguimos evoluir. Sou muito grata a ela que estava nos auxiliando e com o desenvolvimento que ele foi adquirindo gosto pela leitura, hoje ele está cursando o 3º ano e com ela, ele aprendeu com ela através de vídeos, jogos, músicas. (Relato escrito da mãe do Gato de Botas)

A partir desta observação apresentada pela mãe da criança e também considerando seus avanços ao longo dos meses que se sucederam retomo a questão quase sempre refletida quando falamos sobre alfabetização e letramento, ou seja, a questão dos métodos. Soares (2016) alerta:

[...] o que se propõe é que uma alfabetização bem sucedida não depende de um método, ou genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada [...] (p.334)

Para a autora, do mesmo modo que viemos tecendo nossas considerações ao longo da escrita desta pesquisa, o elemento central da construção de um processo de alfabetização coerente e significativo para a criança passa pelo reconhecimento dos seus saberes e das suas necessidades, adequando propostas pedagógicas e realizando as mediações necessárias conforme os seus interesses, necessidades e níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Não podemos mais olhar para alfabetização como resultado da aplicação de métodos e técnicas pois isso tornaria o processo mecanizado e desumanizado. A alfabetização precisa urgentemente ser encarada como uma possibilidade de troca e interações em que professores e crianças aprendem e reconstróem seus modos de ser e estar no mundo através da transformação dos seus fazeres.

E Soares (2016) reitera que “o alfabetizador(a) não propriamente ensina, mas guia a criança em seu desenvolvimento: processos internos que a levam a formulação de hipóteses e a formação de conceitos sobre um objeto de conhecimento com o qual se defronta – a língua escrita” (p.335). Maturana (2007) também menciona que a partir da Biologia do conhecer e da Biologia do amar, que os métodos de aprendizagem nada mais são do que elementos da ação e interação humanas os quais possibilitam a efetivação dos modos como as aprendizagens irão acontecer. Assim, olhando para ambos os autores e partindo a experiência construída a partir das interações com Gato de Botas, é possível concluir que a consolidação dos seus processos de alfabetização foi acontecendo a partir de uma troca de interações e mediações comigo, sua professora, as quais eram sempre carregadas de significados, emoções e elementos próprios da criança respeitada em sua legitimidade.

### **Um pouco do que construí e aprendi com Iracema...**

*“Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso”  
(José de Alencar sobre Iracema)*

Se são nossas emoções que guiam nossas escolhas cotidianas (e tenho cada vez mais acreditado nisso pelas minhas experiências vividas, sobretudo como educadora) parece fundamental que busquemos elaborar e ir em busca de ações que nos propiciem as emoções mais prazerosas e significativas para o fluir de nosso viver. Afinal,

A vida é um processo que decorre do fluxo emocional do viver em relação ao mundo que vive. Para Maturana, são nossas emoções e não a razão que orientam, no cotidiano, o que optamos por fazer ou deixar de fazer. (BARCELOS, MADERS, 2016, p. 30)

Foi neste sentido que iniciei o trabalho com Iracema, em meados de Junho de 2020, quando a mesma, matriculada no primeiro ano, com seis anos de idade, veio trazida pela mãe na ânsia de que a mesma pudesse aprender a ler. Deste modo a mãe a matriculou logo para duas aulas semanais dispondo-se a trazê-la até mais vezes caso fosse necessário para que o processo começasse a acontecer.

Ao conhecê-la logo percebi que se tratava de uma menina inteligente, de auto estima elevada e muito carismática. A princípio nenhum problema de aprendizagem aparente. Seria necessário apenas alguns estímulos visuais e táteis para que a compreensão começasse a se consolidar. Tão logo iniciamos o trabalho já tive certeza de seu potencial. Nas primeiras atividades relacionadas a aprendizagem e identificação de letras do alfabeto, relação figura letra inicial e organização sistemática de letras conforme a ordem alfabética percebi sua capacidade de análise, criação e elaboração mostrando-me com ela uma criança muito capaz em suas aprendizagens.

Figura 18 – Iracema iniciando a montagem dos jogos de letras iniciais



Figura 19 – Iracema após montar o quebra cabeças do alfabeto apresentando as letras em sua ordem convencional.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Do início das suas atividades em Agosto/2020 para Outubro de 2020 (ou seja, dois meses após com duas aulas semanais), Iracema já demonstrava domínio de sonoridades, consciência fonológica, reconhecimento e grafia de palavras e seus níveis de escrita foram avançando significativamente. Foi uma criança que me trouxe gratas surpresas com relação ao

seu aprendizado rápido, sua habilidade com as palavras e seu gosto pela realização das atividades propostas.

Entretanto, parece que há ainda muito presente no dia a dia das escolas a idéia de que as crianças não são capazes de ler e escrever e que portanto as aprendizagens deverão acontecer a partir de uma ordem (estabelecida pelo adulto) onde deve-se dar preferência para o que for mais simples para somente após trabalhar com o mais complexo. Iracema não precisava disso. As atividades que em algumas vezes trazia para me mostrar, as quais vinham da escola, lhe pareciam desconectadas do que de fato almejava aprender. Isso porque já era capaz de ir além e não era necessário permanecer no reducionismo de algo que para ela já estava consolidado.

Observei ao longo das aulas e conhecendo-a um pouco mais que por vezes era uma criança ansiosa e era isso que em algumas situações tornava sua aprendizagem mais desordenada. Soube que se encontrava em terapia por questões familiares, mas aparentemente estas situações não pareciam interferir em seu processo uma vez que era uma criança que demonstrava ser muito amada e cuidada pelos pais.

Contudo, como já pontuado por Maturana e Varela (2011), nossas ações e reações estão diretamente relacionadas com o papel que desempenhamos e o lugar que ocupamos em um determinado contexto e ambiente. Portanto, os resultados de nossas aprendizagens são também, e senão sempre, reflexo das nossas interações e de nossas construções com o meio. Assim, enquanto seres da linguagem, agimos e nos comunicamos a partir das emoções que nos movem e que nos possibilitam aprender e evoluir. Iracema mostrou-me isso claramente. O lugar de onde vinha, a partir de uma breve história de vida relatada pela mãe, apresentava-me uma criança por vezes ansiosa e insegura, fator que talvez gerasse algum entrave em seus processos de construção das aprendizagens da leitura e escrita, isso, associado a um contexto pandêmico em que o contato com o professor era somente através das atividades enviadas para serem desenvolvidas ao longo das semanas em casa.

Porém, ao iniciarmos nossas atividades presenciais, imediatamente percebi que se tratava de uma criança com enorme potencial aprendente e que bastaria mediação e incentivos para que a aprendizagem da leitura e escrita se efetivasse. A medida em que ia percebendo seus avanços encaminhava mensagens e pequenos vídeos à mãe que passou também a valorizar os pequenos avanços de Iracema. Maturana (1998) menciona a respeito disso que jamais devemos desvalorizar as crianças em virtude daquilo que não sabem, mas ao contrário, valorizar seus saberes guiando-as para um saber e um fazer que possam relacionar-se com seu mundo e suas realidades.

Neste sentido fomos construindo nossas práticas conjuntamente e percebendo que Iracema sentia-se cada vez mais motivada aos seus próprios aprendizados avançando com isso significativamente, inicialmente das atividades com letras e soletração (setembro/2020), para a leitura de textos em letra bastão (novembro/2020) e posteriormente a leitura de textos com os mais variados tipos de letras (dezembro/2020), conforme podemos observar nas imagens abaixo:

Figura 20 – Iracema iniciando seus processos de leitura através da montagem de palavras com jogo de soletração.

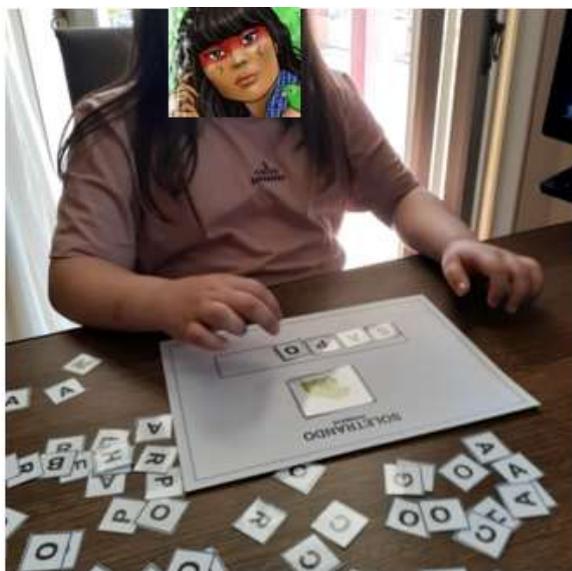
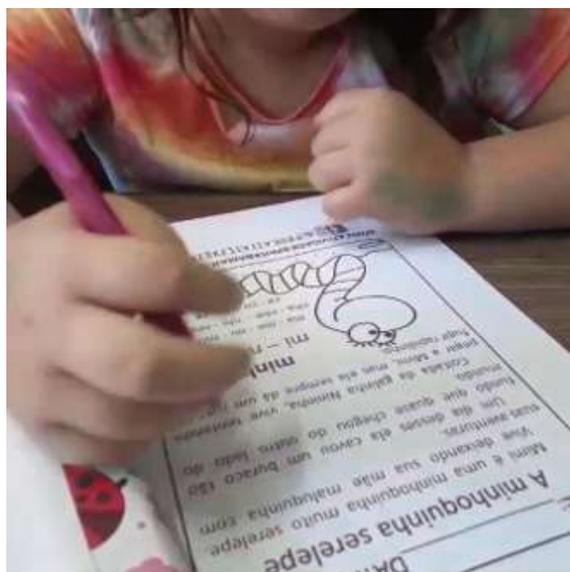


Figura 21 – Iracema já alguns meses depois fazendo a leitura de pequenos textos em letra bastão.



Figura 22 – Iracema realizando leitura e interpretação de texto com a letra script.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Estes progressos de Iracema foram percorrendo um caminho de construção e interação comigo os quais estiveram sempre reforçados por um estreitamento de aproximações entre nós. Fui conhecendo melhor aos poucos suas angústias e ansiedades e mostrando que ela era capaz. Esse encorajamento acredito ter sido fundamental para seu pleno desenvolvimento e consolidação rápida de suas aprendizagens da leitura e da escrita.

Após a consolidação destes conhecimentos iniciais, focamos o trabalho na compreensão matemática, outro ponto que exigiu um pouco mais de nossa atenção pois neste momento encontrava-se com os conhecimentos a respeito da leitura e escrita consolidados mas apresentava dificuldades em compreender o número e suas propriedades, necessitando de auxílio, principalmente, em operações relativamente simples envolvendo a adição e subtração.

Mais uma vez tiramos o olhar das questões relativas ao método e buscamos alternativas formativas que envolvessem o brincar e o jogar de modo que a aprendizagem pudesse acontecer espontaneamente. Assim, utilizando jogos online e também jogos elaborados por mim conseguimos vencer esta etapa da aprendizagem de forma prazerosa e que de algum modo pode tocar as emoções da pequena Iracema.

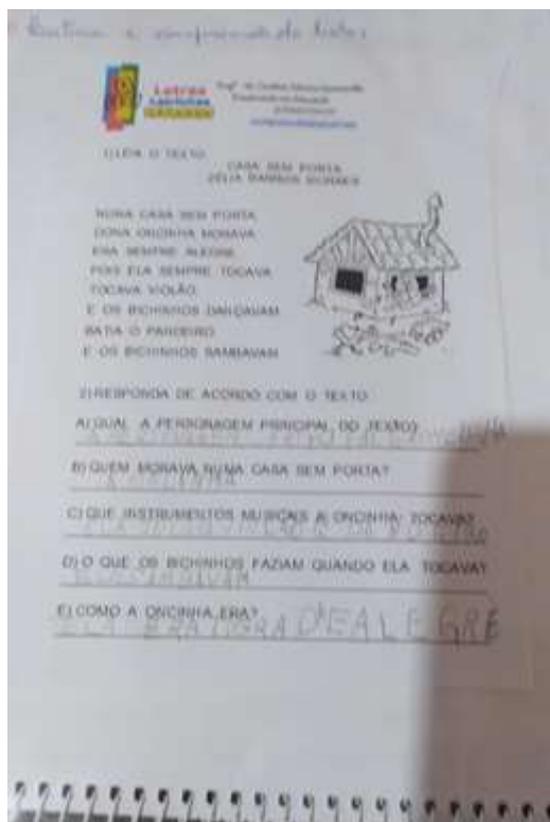
Figura 23 – Iracema já quase no final das nossas atividades realizando jogo online de matemática para uma melhor compreensão do número.



Figura 24 – Jogo relacionado a formação do número e identificação dos valores de cada algarismo conforme sua posição – mediação do Material Dourado.



Figura 25 – Leitura e interpretação de Iracema após 6 meses de atividades semanais.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Ao observar a evolução de uma criança, como Iracema, ao longo dos meses, considerando todo um contexto pandêmico de isolamento e poucas interações, e sua própria realidade relatada pela mãe com relação a crises de ansiedade, retomo o pensamento de Maturana sobre o fato de que as aprendizagens só se dão por interação em um processo que ele denomina de “linguajar”. Talvez a Pandemia da Covid-19 tenha de algum modo retardado estas aprendizagens e Iracema de algum modo poderia ficar também a mercê do que de fato precisava compreender para aquele momento. Acredito que a realização deste trabalho prático que resultou na escrita desta tese tenha de algum modo resgatado este linguajar de que Maturana nos diz e com isso as aprendizagens fluíram de modo mais leve e tranqüilo para todos.

## Um pouco do que construí e aprendi com Pinóquio...

*“Sempre deixe que sua consciência seja seu guia”.*  
Pinóquio

Pinóquio é um menino franzino, sorridente, um tanto tímido que chegou até as minhas aulas com seis anos de idade, matriculado no primeiro ano do ensino fundamental em Junho de 2020. Assim como as demais crianças já apresentadas, vivenciando a experiência do isolamento físico, com atividades remotas em casa e sem o contato com um professor presencial. Seus pais, assim como os demais, preocupados com o seu aprendizado, especialmente em função da alfabetização me apresentaram a ele. Segundo sua mãe, que acompanhou-o no primeiro dia de aula, o menino não tinha nenhuma compreensão acerca da leitura e da escrita.

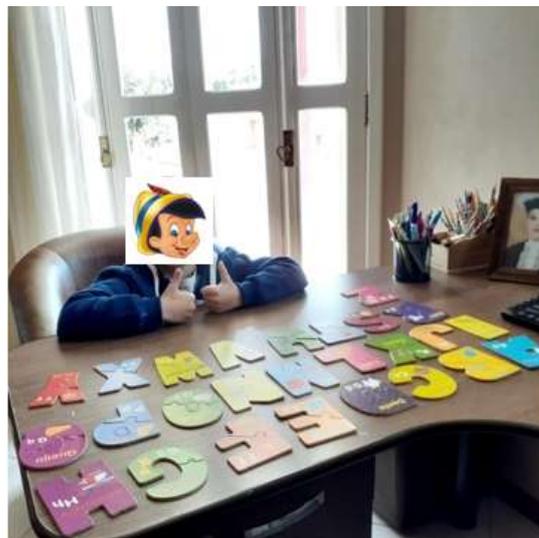
Diante das dificuldades que estávamos vivenciando no período da pandemia com o ensino remoto, sentimos a necessidade de um auxílio na alfabetização do Pinóquio. Procuramos ajuda da professora Carol que não mediu esforços para auxiliar sempre com atividades coloridas, com ilustrações e vídeos para tornar o aprendizado mais atrativo. (Relato escrito da mãe de Pinóquio)

Recebi Pinóquio, conversamos um pouco, contou-me de suas brincadeiras e passatempos preferidos e timidamente consegui convidá-lo para jogar. Apresentei-lhe um quebra cabeças do alfabeto, que apesar de inicialmente lhe parecer complexo, conseguiu atingir o objetivo da montagem e com meu auxílio da organização da seqüência do alfabeto conforme pode ser observado nas imagens a seguir:

Figura 26 – Pinóquio iniciando o processo de montagem das letras do alfabeto.



Figura 27 – Pinóquio já exibindo o alfabeto montado por ele próprio.



Após algumas interações iniciais e já com o pequeno menino mais familiarizado com a minha presença, afinal era a primeira vez que nos víamos e isso com certeza lhe causava certa estranheza, consegui fazer uma testagem inicial e para minha surpresa encontrei uma criança já no nível silábico com valor sonoro, ou seja, segundo a classificação dos níveis de escrita de Ferreiro e Teberosky (1984), Pinóquio já era capaz de relacionar os sons das sílabas a letras correspondentes, na maioria das vezes vogais ou então aquelas cujas sonoridades lhe pareciam mais fortes. Este fato, associado ao de ele já reconhecer as letras e seus sons me fez perceber que a consolidação de seus saberes já estava em pleno desenvolvimento e que nosso trabalho seria regado de muitas expectativas positivas. Abaixo a primeira escrita espontânea de Pinoquio mostrando já uma compreensão da presença das sílabas e seus sons, alcançando um nível de escrita já silábico.

Figura 28 – Escrita espontânea de Pinóquio no início das nossas atividades nível de escrita silábico<sup>20</sup>



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

<sup>20</sup>Ferreiro (1986), afirma que a evolução da escrita passava por três níveis que chamou de pré-silábico (escrita de letras ou outros símbolos sem relação com o som da sílaba), silábico (escrita de uma letra para representar os sons das sílabas mais fortes – em grande parte as vogais são utilizadas) e alfabético (escrita das palavras já com a sílaba formada por duas letras ou mais).

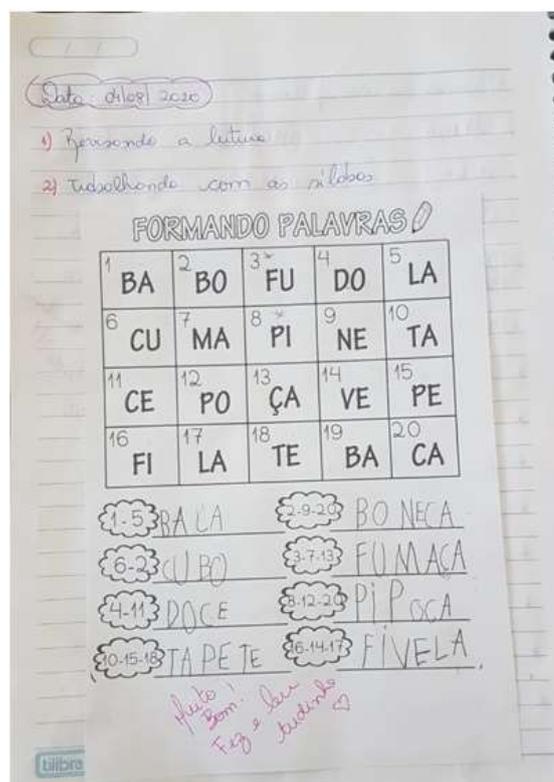
Realizamos algumas intervenções e mediações buscando sempre trazer para frente da proposta a ludicidade considerando a infância e os desejos da criança como primordiais no processo. Através de jogos de mesa e também jogos online descobrimos juntos muitas possibilidades em Pinóquio. O desafio do jogo motivava-o a ir em busca de outras respostas e de vencer a si mesmo sempre. Esse desejo e essa vontade de aprender fizeram com que o menino aos poucos fosse aprimorando suas habilidades e no mês de Agosto (dois meses após o início das nossas aulas) já estava compreendendo a formação de palavras através da sílabas e lendo-as com propriedade.

Houveram dois fatores que me pareceram fundamentais no processo de aprendizagem de Pinóquio. A assiduidade com que freqüentava as aulas e a presença e acompanhamentos constantes da família nos seus fazeres. Ele mesmo relatava a participação dos pais, da irmã e até da babá na realização das suas tarefas cotidianas o que para a criança gera uma segurança e um sentimento de amorosidade que com certeza resultam em aprendizagens mais significativas. Isso fez com que os avanços de Pinóquio em relação a leitura e a escrita fossem evoluindo de forma muito rápida conforme podemos observar:

Figura 29 – Pinóquio construindo palavras através de um bingo de letras.



Figura 30 – Pinoquio já com a compreensão da escrita e a leitura consolidadas.



Os pais mantinham sempre um bom diálogo também comigo, facilitando assim nossas trocas e observando juntos os avanços e dificuldades.

Com o início das aulas já notamos a diferença ao realizar as atividades em casa, assim como na leitura e na realização de atividades matemáticas. O diferencial maior foi ao iniciar as aulas do segundo ano quando percebemos a real importância do auxílio da Carol no aprendizado do Pinóquio. (Relato escrito da mãe de Pinóquio)

Neste processo, em Setembro, ou seja, três meses após iniciarmos nossos encontros semanais (2h por semana) sua escrita já havia passado para o nível alfabético e seus progressos eram visíveis em todos os sentidos. Mas alegre, descontraído e menos tímido mostrava-se cada vez mais convencido de que era capaz. Conforme percebia seus avanços desafiava-o a ir além. Abaixo registros do mês de Setembro/2020 onde já conseguia produzir frases com autonomia e realizar as leituras de pequenos textos. Ainda naquele mês realizei uma outra atividade de escrita espontânea (autoditado) e pude observar seu progresso na passagem para o nível alfabético.

Figura 31 – Pinóquio já produzindo frases e elaborando leituras.

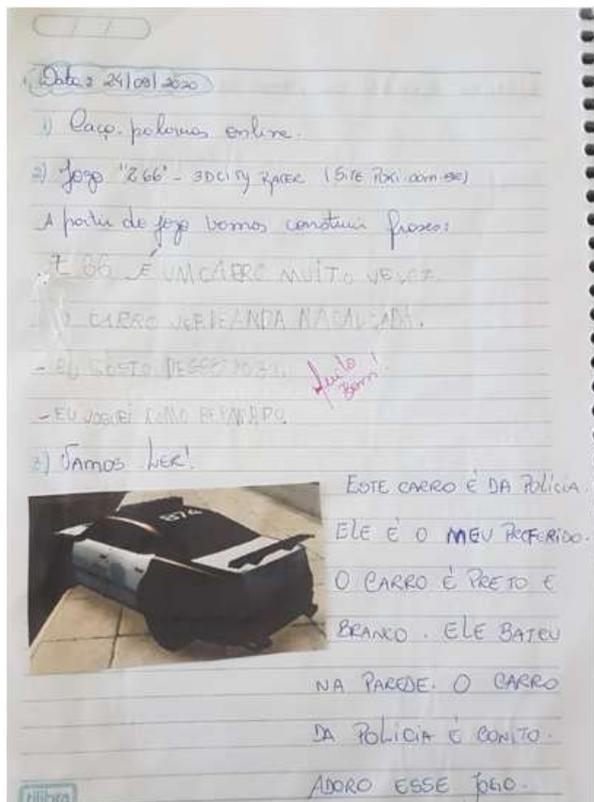
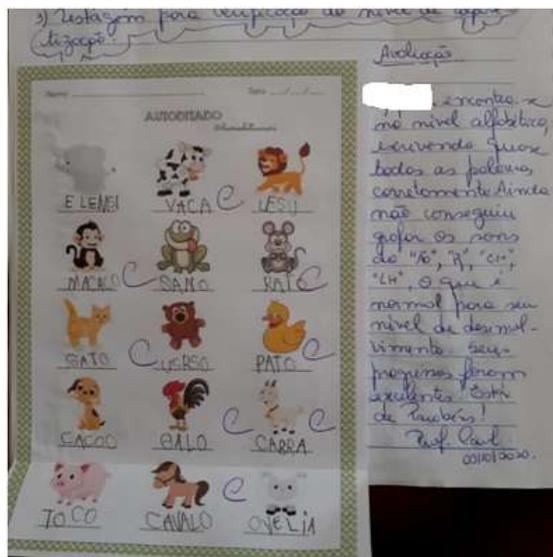


Figura 32 – Registro das primeiras avaliações relativas a seus progressos.



O trabalho com Pinóquio, assim como com as demais crianças, levou sempre em consideração o que Maturana (2001) nos diz sobre o foco central da educação não estar nas consequências ou resultados do que fazemos, mas sim no fluir de um viver presente, conduzido pela criança e pelo seu desejo de ser hoje, respeitada na legitimidade deste ser presente. Por conta disso nosso “método” de alfabetização não existiu. Foram as trocas, interações e mediações com cada criança que fizeram emergir uma série de atividades, planejamentos, pesquisas e estudos individualizados de modo que se atendesse aos anseios de aprendizagem de cada criança no seu momento presente. E os resultados apareceram naturalmente, como a própria mãe de Pinóquio nos relatou ou como ele próprio expressou em sua escrita:

Figura 33 – Representação utilizada por Peter Pan para expressar o que as aulas representaram para ele.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

“Seremos sempre gratos por todo carinho e dedicação da Carol”.  
(Relato escrito da mãe de Pinóquio)

Assim, olhar para o desenvolvimento das aprendizagens de Peter Pan juntamente com os registros e relatos apresentados pela família conduzem a um olhar para uma alfabetização possível em que a criança possa ser reconhecida e valorizada em suas individualidades e capacidades. Ao professor cabe sim a tarefa de compreender a hipótese de escrita em que se encontra os alunos estabelecendo relações e problematizações que possam contribuir para que

a criança avance nas etapas de compreensão do sistema alfabético. Quando olhado sob este enfoque esta criança passa a ser o agente que constrói o seu conhecimento, protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, e o professor assume então o papel de mediador criando situações que permitam vivenciar os usos sociais que se faz da leitura e escrita.

Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo em termos de alfabetização. A grande vantagem de trabalhar com os pequenos é ter a evolução natural a seu favor. Se não existe patologia, maus-tratos familiares ou algo parecido, eles são máquinas de aprender: processam rapidamente as informações, têm boa memória, estão sempre dispostos a receber novidades e se empolgam com elas. (Teberosky, 2018)<sup>21</sup>

Concordando com a autora e já estabelecendo relações com a *Biologia do Amar* e a *Biologia do Conhecer* de Maturana reafirmamos nosso entendimento sobre estes outros modos de ser docente alfabetizador, sobretudo neste contexto apresentado. Um docente que ultrapassa a idéia de alguém que aplica métodos/técnicas e colhe resultados, mas sim de um profissional sensível aos anseios e necessidades da criança que busca adequar atividades e recursos de modo que estes tornem-se motivadores e promotores de uma aprendizagem que é espontânea de cada um. Respeitar a individualidade e legitimidade de cada criança é que faz deste modo de ser docente alfabetizador um outro modo no qual a criança atua como protagonista e não como expectador ou repetidor.

### **Um pouco do que construí e aprendi com Peter Pan...**

*Então venha comigo, onde nascem os sonhos, e o tempo nunca é planejado.  
Basta pensar em coisas alegres, e seu coração vai voar nas asas, para  
sempre, na Never Never Land!  
Peter Pan*

Peter Pan chegou até mim após quase um ano de isolamento, aulas remotas e todas as adequações que foram necessárias para sobrevivermos à Pandemia da Covid-19. Sua mãe, por ter certa proximidade comigo, procurou-me para saber sobre as aulas e como era o trabalho já que havia se passado praticamente um ano letivo todo e ela, assim como as demais, ansiava pelas questões que envolviam a alfabetização e aquisição dos processos de leitura e escrita.

Lembro-me que ao chegar ao primeiro dia de aula Peter Pan vinha um pouco amedrontado (assemelhando-se ao personagem do seu codinome, parecia temer crescer) e me

---

<sup>21</sup> Pesquisa realizada no site da revista Nova Escola em Outubro/2021:

<https://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita>

contava que no caminho de sua casa até a minha vinha recitando as letras do alfabeto que até o momento era o que ele conseguia dominar. Como sempre, iniciamos a atividade de forma leve de modo que eu pudesse me aproximar e adentrar ao seu mundo. Os jogos e as atividades mais lúdicas sempre são aliados nestes momentos. Descobri ali um “jogador nato”, amante dos desafios e ansioso por superar seus próprios records. Detalhista ao extremo, perfeccionista. Muito caprichoso e dedicado.

Já na sondagem inicial percebi que seu nível de compreensão da escrita encontrava-se no Silábico (já era capaz de atribuir uma letra para cada valor sonoro pronunciado) e ao desenhar mostrou-se muito realista e cuidadoso dos mínimos detalhes o que para mim já era o suficiente para saber que a procura pelas minhas aulas era apenas o fato de a mãe sentir-se insegura, já que de sua parte as aprendizagens estavam fluindo muito bem.

Como a mãe optou por trazê-lo duas vezes na semana e foi muito assíduo em todas as aulas, em poucos dias já conseguimos avanços muito significativos e Peter Pan com muito êxito alcançou o nível alfabético.

Figura 34 – Registros de Março/2021 já com a compreensão da escrita alfabética a partir das sílabas.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A partir deste registro, foi possível compreender que bastava então aprimorarmos suas habilidades de escrita, mas principalmente de leitura, pois segundo ele, quando ia ler para a mãe “travava”. Era a segunda vez que ouvia essa expressão das famílias. E isso me intrigava, pois comigo a fluidez da leitura acontecia e em casa, com os pais, talvez pela necessidade de mostrar um resultado mais imediato, a emoção por vezes sabotava o aprendido. Fomos aos poucos derrubando esta pequena barreira emocional, sobretudo através do incentivo e dos elogios constantes ao seu pleno desenvolvimento.

A aquisição da confiança em si próprio fez com que Peter Pan avançasse significativamente ao longo das semanas e em pouco tempo sua leitura já era de uma criança em nível alfabético com compreensão do texto lido. Buscamos sempre utilizar jogos e atividades lúdicas que o levassem a desenvolver o gosto e o interesse pela aprendizagem. Embora este brincar para nós tinha uma intencionalidade, para Peter Pan era o jogo e o prazer do momento que o envolviam e gradativamente apresentava significativos avanços em seus processos. Nos registros a seguir alguns momentos das atividades lúdicas realizadas com jogos físicos e online.

Figura 35 – Jogo imagem/palavra com a utilização de dígrafos e encontros consonantais



Figura 36 – Jogos online relacionados a construção das palavras e sua leitura



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Buscamos realizar sempre o trabalho de forma lúdica observando suas vontades e desejos em relação ao que estava sendo aprendido. Priorizamos os jogos online que eram pontos que chamavam sua atenção e aos poucos Peter Pan foi sendo “conquistado” pelo mundo das letras, sentindo-se cada vez mais motivado diante das atividades propostas.

Observando o relato da mãe de Peter Pan é possível perceber claramente este processo:

Com toda a situação vivida pela pandemia e filho indo para o 1º ano do ensino fundamental, nós pais fomos deixando passar o ano na modalidade à distância pensando no retorno das aulas. Ano começando, filho indo para 2º ano e preocupação aumentou pois achamos que nosso filho não estava acompanhando seu desenvolvimento, quando fizemos contato com a prof Crol para termos aulas particulares, até para saber como estava o desenvolvimento do nosso filho. Tínhamos esta inquietude. No começo um pouco difícil, pois aquela uma hora de estudos era uma eternidade. Não queria ter o comprometimento de ficar sentado, obedecer regras. Chegou até pedir para não ir mais. Com o passar dos dias aquelas duas vezes na semana se tornaram prazerosas e com vontade de ir novamente. Já esperava o dia. Podemos observar uma grande evolução desde o seu primeiro dia até o último, pois entrou com dificuldades na escrita e principalmente na leitura. A “metodologia” usada pela professora foi de suma importância pra o crescimento do meu filho, pois ensinava brincando. Agradeço imensamente tua dedicação, carinho e atenção com nosso filho. Obrigada (Relato escrito da mãe de Peter Pan)

Quando a mãe menciona uma metodologia que considerou importante, faz referência ao brincar e a forma como entendi ser necessária para conduzir este trabalho levando em consideração as demandas e interesses das crianças, respeitando-as nos seus modos de ser e estar no mundo. Não se trata, obviamente, de uma metodologia, pois não há um passo a passo a ser seguido, tampouco não se fundamenta em um ou outro método de alfabetização. Pelo contrário, o caminho não é linear e as histórias foram se construindo de diferentes formas dependendo de cada criança e das interações que foram tendo comigo e com o objeto de aprendizagem. O que se manteve sempre foi o respeito a individualidade de cada um e os elementos básicos da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana nos quais a escola deve ser a facilitadora do crescimento das crianças ao respeitar suas individualidades favorecendo a autonomia e a liberdade (MATURANA, 2000). É segundo o autor criar espaços e possibilidades para que as crianças possam viver as suas culturas e serem quem são, incorporando o seu próprio ser e viver naquele determinado contexto.

E foi assim que em poucos meses Peter Pan lia e compreendia e até já produzia, inicialmente frases e depois pequenos textos, demonstrando sempre muita autonomia e determinação. Abaixo alguns registros de atividades, inicialmente a escrita espontânea de frases ainda com a juntura das palavras onde procurei intervir auxiliando-o a destacar cada palavra da frase com uma cor e já no segundo registro uma produção escrita orientada mas já com a

organização das idéias em parágrafos e a escrita de frases com coerência já utilizando a letra cursiva como possibilidade de registro.

Figura 37 – Escrita espontânea de frases a partir do desenho



Figura 38 – Produção de texto com orientação do professor



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Hoje aos sete anos, quando convidado a colaborar com este capítulo da Tese da prof. Carol, Peter Pan nos surpreendeu (aos pais e também a mim) com sua produção escrita e em desenhos, demonstrando excelente compreensão e apropriação da língua.

Figura 39 – Escrita espontânea e autônoma e registro de nossas aulas (nos detalhes: um armário com livros e jogos, a prof. Carol Grávida e o seu jogo preferido sobre a mesa).



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Seguindo o que nos aponta o Documento Orientador para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de Crianças de Seios anos (BRASIL, 2009), o

desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e à escrita e na construção de representações sobre esse objeto de estudo, as situações de aprendizagem precisam ser sequenciadas, articuladas e contextualizadas, ou seja, as crianças precisam participar de um conjunto de atividades caracterizado por um ciclo de ações e procedimentos de ensino-aprendizagem – as chamadas Situações de aprendizagem. (p.8)

A produção destas Situações de Aprendizagem aliadas à compreensão de que a criança é uma pessoa que precisa ser respeitada em sua legitimidade e pensando na elaboração de uma proposta de alfabetização em que o docente não seja o protagonista mas o mediador do processo é o fundamento que dá sustentação às nossas proposições considerando os processos de alfabetização como uma construção espontânea e natural da criança mas que ocorre por meio de uma intervenção organizada e intencional do professor que ao fazê-lo planeja e constrói estas situações de aprendizagem com base no que a criança sabe, quer e precisa aprender.

A presença de Peter Pan na construção deste projeto de ensino e pesquisa foi significativa neste sentido de olhar para a criança como um ser que está ali disposto a aprender, que em um primeiro momento pode até apresentar certa resistência mas que com a aproximação do professor e a conquista da autoconfiança e do olhar pra si como alguém que é capaz, pode ressignificar seus saberes e elaborar suas próprias aprendizagens.

## Um pouco do que construí e aprendi com Poliana

“Em tudo há sempre uma coisa boa para se ser grato se você procurar o suficiente para descobrir onde está.”  
(Poliana)

Poliana chegou até minhas aulas trazida inicialmente pelos avós. Sua mãe embora natural de nossa cidade estava em um processo de transição de outro estado para cá em virtude dos negócios da família e da Pandemia. Os avós preocupados então com a mudança que Poliana iria passar ao mudar-se de cidade, estado e também de escola, preocuparam-se com seu processo de alfabetização.

Procuraram-me, fizemos então uma primeira conversa, e lembro muito bem do avô usar a expressão “quero que ela aprenda a ler”! Como em todos os demais casos, a expectativa sempre era grande em torno da leitura.

Iniciamos o trabalho e já na sondagem percebi seu potencial. Seu processo de escrita já estava bem avançado embora não fosse do conhecimento da família. Passamos então a explorar suas capacidades e em poucos meses tínhamos alcançado o objetivo do Avô. Entretanto Poliana queria sempre mais. Era curiosa, dedicada, atenta e sempre disposta a um novo desafio. Sempre que possível procurava apresentar-lhe um jogo, um texto ou algo que lhe chamasse mais a atenção o que despertava nela o desejo por estar ali, naqueles momentos de trocas e aprendizagens.

Figura 40 – Poliana em uma de suas primeiras atividades lúdicas na montagem de palavras por meio da relação imagem/letra.



Figura 41 – Poliana em interação com um jogo relacionando figuras as palavras através das sílabas.



## Segundo relato da família,

Poliana entrou para o primeiro ano em meio a pandemia, com aulas remotas. Ela ingressou em 2020 ainda no jardim de infância em Florianópolis, em uma escola com o método Waldorf. Ao chegarmos na escola nova em maio de 2020 ela acabou ingressando na turma do 1º ano. No método Waldorf as crianças até 7 anos não tem contato com letras e sim é trabalhada a motricidade incentivando o brincar e a infância mais livre. Chegando no primeiro ano o método tradicional e ainda remoto achamos que Poliana precisava de ajuda. Nas aulas com a Carol ela rapidamente aprendeu a ler e logo a juntar as letras e escrever as primeiras frases. Temos o hábito da leitura todas as noites. Antes da Poliana começar a ler sozinha ela ouvia belas histórias lidas por nós. Com essa ajuda da prof Carol agora ela mesma lê com bastante facilidade e compreensão. (Relato escrito da mãe de Poliana)

É interessante observar a preocupação que inicialmente era dos avós, também no relato dos pais e considerar que para a família a experiência na escola de educação infantil não teria uma continuidade com a entrada no ensino fundamental já que este pautava-se por uma metodologia tradicional. Me chama a atenção pensar sobre estas questões sobretudo por esta transição pela qual as crianças passam. Mudam-se as escolas e os métodos mas as crianças permanecem sendo crianças, com as mesmas necessidades e desejos sobretudo de brincar e construir suas próprias aprendizagens. De algum modo busquei resgatar isso ao longo de nossas atividades especialmente por observar essa característica da Poliana, crítica, criativa mas muito brincante. Assim até mesmo na elaboração das atividades mais formais de leitura e escrita procurava criar estratégias para que o processo acontecesse de forma mais prazerosa e leve para a menina como fica evidenciado nas imagens a seguir:

Figura 42 – Atividade de construção de palavras através da junção de sílabas e também da escrita espontânea de frases a partir de texto lido pelo professor

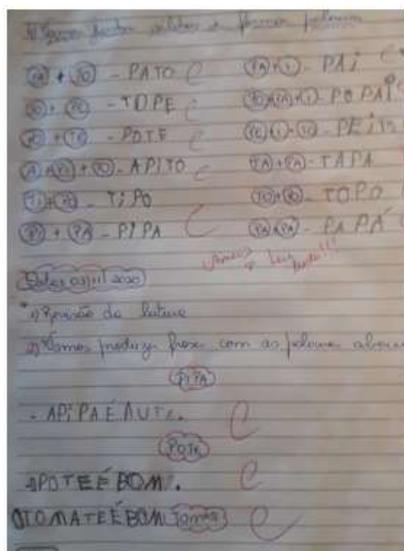
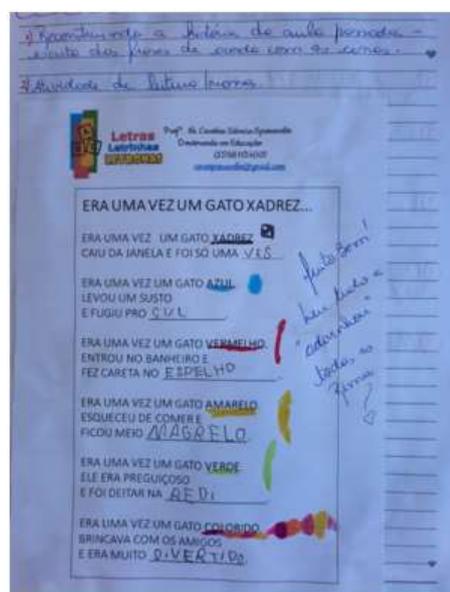


Figura 43 – Atividade de construção de leitura e escrita utilizando-se da rima e das cores como recurso.



Assim, não demorou muito para que tivéssemos o resultado esperado pela família e pudéssemos despertar em Poliana o desejo pelo ler e por conhecer o mundo através dos livros.

Figura 44 – Registro de Poliana algumas semanas após o início das atividades já realizando uma leitura de forma autônoma.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Maturana já nos diz sobre o brincar como uma condição inocente da ação. Somos nós adultos, frutos de uma sociedade patriarcal que não temos mais o hábito de brincar. Nos ocupamos muito com cumprir tarefas mas muito pouco com o desejo de estar com a criança e de fato brincar com ela. Refletindo sobre as aprendizagens de Poliana aliadas ao comentário da mãe sobre o contexto de onde ela vinha e também sobre a participação da família em todo o processo de aprendizagem da criança é possível observar o quanto o brincar foi fundamental para que suas aprendizagens e aquisições da língua acontecessem de forma leve, no fluir de nossas atividades.

Esta relação de confiança, possivelmente estabelecida pelos pais de Poliana com ela, foi com toda certeza decisiva na construção de uma autoconfiança e de uma auto estima que possibilitaram experiências muito significativas que continuaram acontecendo após o encerramento de nossas atividades. Sempre que encontro Poliana com sua família, sobretudo com o pai que era quem trazia e buscava ela em nossas atividades, vem o relato de suas leituras e do quanto é apaixonada pelos livros. E esta é com certeza a maior comprovação científica de que o amar e o brincar estabelecidos a partir de uma relação de respeito e reciprocidade possibilita à criança aprender o que ela quiser e despertar por esse aprender um sentimento de satisfação e realização pessoal. É o que Maturana (2002) define como Amor “[...] uma emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências”. (p.64)

A partir deste Amor incondicional e legítimo que Poliana sempre teve presente a partir de sua família e após também nessa relação que estabelecemos como professora e aluna, é que suas aprendizagens foram se constituindo e se consolidando de tal modo que tenha despertando não só o desejo por aprender mas também o gosto e o prazer pela leitura.

### **Um pouco do que construí e aprendi com Harry Potter**

*“São as nossas escolhas as que melhor definem o que somos, muito mais que nossas habilidades”.*  
(Harry Potter)

Harry Potter chegou até mim em Agosto de 2020 com um diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista – CID.F.84-0. Apesar disso, o relato era de que já estava alfabetizado, cursando o segundo ano do Ensino Fundamental. Conhecer-lo e poder interagir com ele foi uma aprendizagem que guardarei por toda vida. Harry Potter me mostrou que crianças com este tipo de transtorno podem ser extremamente inteligentes, ágeis no pensamento e nas ações, amorosas e dedicadas e afetivas com as pessoas com quem se relacionam.

Nos primeiros encontros havia sempre a necessidade de manter um rigor sobre os modos como íamos conduzir a atividade. Havia por exemplo a necessidade de manter um objeto presente durante as aulas. As vezes uma bolinha, um anel e após um tempo por um motivo que eu não consigo neste momento associar, eram duas facas de mesa, daquelas de metal, sem ponta e fio que Harry Potter mantinha sobre a mesa ou por vezes colocava atrás das costas imaginando serem duas “espadas”. Era uma associação quase que ritualística. Chegava a minha sala, deixava os materiais escolares sobre a mesa e corria até a gaveta da cozinha para buscar as duas facas. O interessante é que aquele ritual era um “segredo” nosso, já que sua mãe ou avó que vinham buscá-lo não poderiam ver. Apenas nós dois.

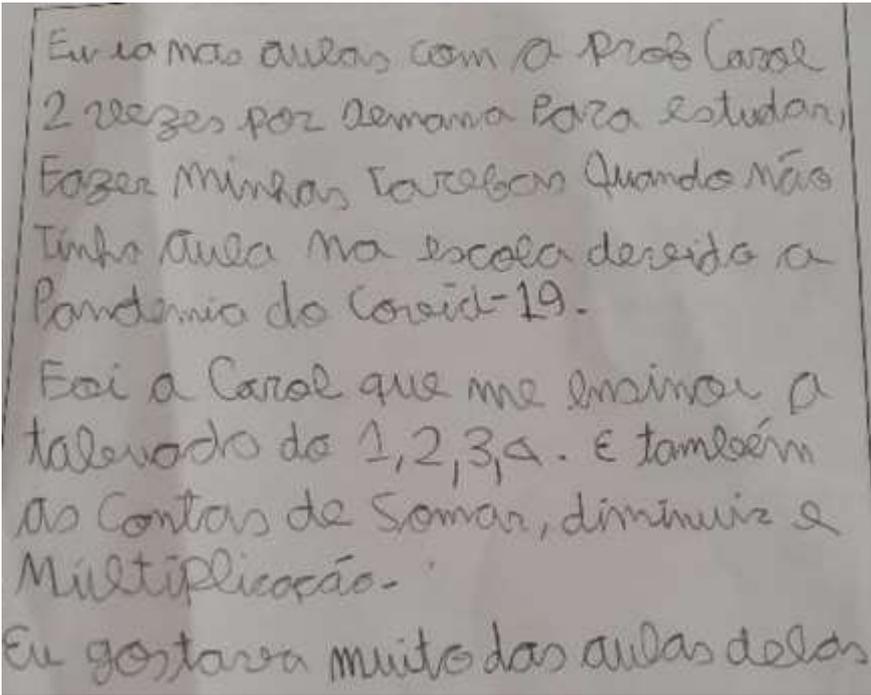
Mais tarde, lendo sobre o assunto constatei que há estudos que apontam que estes objetos de apropriação/referência são utilizados em clínicas de acompanhamento de crianças autistas com uma função técnica para a mediação e a criação de vínculos entre analistas e as crianças. No nosso caso, talvez o fato de mantermos esta relação nos aproximou e fez com que o processo de aprendizagem se consolidasse e se ampliasse já que passamos a ser também grandes amigos.

Se a compreensão da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer me levou a olhar para a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma outra lente, com Harry Potter foi possível também perceber que é esta mesma Biologia que faz desaparecer as barreiras da diferença e nos aproximam em relações que para Maturana são relações Sociais, porque

segundo ele, estas relações sociais se sustentam no Amor que é uma “característica biológica que constitui o humano”(MATURANA, 2002, p.85) Diz ainda o autor que: “a emoção que funda o social como a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como um legítimo outro na convivência é o amor. Relações humanas que não estão fundadas no amor — eu digo — não são relações sociais. (MATURANA, 2002, p. 26)

Deste modo, Harry Potter me apresentou o mundo do Transtorno do Espectro Autista como um modo de me relacionar com a sua diferença através de uma legitimidade que transformou nossa relação em uma relação amorosa, de respeito à sua individualidade, seu desejo e seus modos de ser e estar no mundo. E foi por criar esta relação humana com ele que aprendizagens significativas aconteceram como fica visível em seu relato abaixo:

Figura 45 – Relato escrito de Harry Potter a partir do que realizamos ao longo de nossas atividades em 2020.



Eu ia nas aulas com a Prof Carol  
2 vezes por semana para estudar,  
Fazer minhas tarefas quando não  
tinha aula na escola devido a  
Pandemia do Covid-19.  
Foi a Carol que me ensinou a  
tabelado de 1, 2, 3, 4. E também  
as Contas de Somar, diminuir e  
Multiplicação.  
Eu gostava muito das aulas dela

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Suas experiências com a matemática parecem ter sido marcantes talvez porque fosse a área do conhecimento que menos dominasse, já que a leitura, escrita, interpretação e produção fossem muito bem desenvolvidas já quando chegou até mim. Contudo, considerando sua capacidade extrema de dedicação e foco no que lhe era proposto realizar, não foi difícil apresentar-lhe novos conhecimentos na área da matemática que foram assimilados de forma

muito tranqüila e prazerosa. Brincávamos com a tabuada, com os números e os cálculos e ele surpreendentemente se destacava no domínio também desta área.

Figura 46 – Harry Potter em um de seus momentos de aprendizagens da matemática na resolução de cálculos enviados pela escola no ensino Remoto.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Na compreensão da mãe as nossas aulas foram significativas dentro do processo de aprendizagem de Harry Potter. Segundo ela:

As aulas da prof. Carol contribuíram muito para o desenvolvimento intelectual de Harry Potter. Por ser uma aula particular, de reforço ao ensino remoto, ajudou o meu filho à organizar os estudos e diminuir a ansiedade (características do diagnóstico do TEA – Transtorno do Espectro Autista) – CID.F.84-0

Nesta relação social que foi possível estabelecer, construímos uma outra percepção a respeito do Autismo, sobretudo porque, embora sejam vistos como pessoas com dificuldades de relacionamento social, na perspectiva de Maturana (2002) isso não se sustenta já que para ele as relações são sociais quando há o Amor que reconhece o outro em sua legitimidade. Foi a partir disso, deste respeito as suas individualidades e necessidades que consegui estabelecer uma relação social com esta criança que tornou-se meu grande amigo e que me alegra sempre que nos encontramos porque criamos este vínculo importante que suscitou segundo também a mãe em avanços significativos nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Carvalho (2016) considera que

A aprendizagem é um processo construtivo que envolve o conhecimento pessoal, coletivo e social a partir de vivências significativas vivenciadas em um contexto de complexidades. Um entrelaçamento de dimensões que engloba o afetivo e o cognitivo, onde o sentimento e o pensamento se fundem, desmistificando a idéia de superioridade de um sobre o outro, ressignificando permanentemente o modo de compreender o mundo e os fenômenos que nele acontecem. (p.105)

Concordando com o autor entende-se que as aprendizagens se consolidam a medida que somos capazes de compreender essa interligação e essa conectividade entre sentimento e pensamento, na qual nenhum se sobrepõe ao outro pois ambos se retroalimentam nesta construção e elaboração. Por Harry Potter se tratar de uma criança com uma capacidade cognitiva acelerada em virtude do seu diagnóstico de Autismo e também das suas interações e vivências construídas ao longo de sua trajetória de vida, foi possível identificar com muita clareza esta afirmação na prática, acompanhando semanalmente seus progressos não só em termos dos conteúdos advindos das aulas remotas da escola mas também da sua relação social comigo, com meu filho (ambos se encontravam nos dias de aulas e brincavam ao final das aulas) e também consigo mesmo já que de algum modo estas interações realizadas lhe acalmavam e acalentava sua ansiedade presente em função da patologia.

Nesse entrelace cultural e afetivo, buscamos, entre outras coisas, a liberdade do sujeito e a democratização dos processos educativos. Para isso é fundamental repensarmos a prática do professor, visto que sua postura diante do aluno é o começo de uma possível transformação no modo de ver o mundo e as coisas que se movem a seu redor. (CARVALHO, 2016, p. 106)

Deste modo, pensar na atuação docente e em um outro modo de ser e estar na docência do ciclo de alfabetização considerando todas as possibilidades que ele nos apresenta é um grande desafio, porém fundamental, conforme referência Carvalho (2016). É cada vez mais urgente olharmos para nossas práticas pedagógicas considerando as realidades das infâncias, respeitando as especificidades de cada criança, suas individualidades e legitimidades.

### **Um pouco do que construí e aprendi com Mullan**

*“Vocês todos devem ficar mais fortes para proteger aqueles próximos de você”.*  
(Mullan)

Mullan é a aluna que relatei no início deste capítulo. Uma das primeiras com quem tive o privilégio de aprender e construir outros modos de compreender a docência no ciclo de alfabetização. Talvez a primeira a me motivar a uma escrita sobre este tema tendo como referência o trabalho realizado durante a Pandemia da Covid-19. Isso porque quando sua mãe me manifestou sua angústia (fator comum entre os pais naquele momento) em virtude de o

processo de leitura e escrita não estar consolidado ainda (maio/junho de 2020), fizemos uma primeira testagem e vi que Mullan estava “pronta”. Sim... Pronta para prosseguir em uma caminhada que já estava acontecendo sem que os adultos ao seu redor percebessem. Muito embora houvesse um distanciamento da escola e a mãe não estivesse sabendo como conduzir o processo, seus estágios de apropriação da escrita, considerando a classificação de Ferreiro e Teberosky (1984) já estava na passagem do silábico para o alfabético.

A partir de então foram necessários alguns poucos encontros para que logo estivesse compreendendo a construção da frase e logo as produzindo com propriedade. No registro da atividade abaixo, uma das primeiras por nós realizadas, demonstrou muita autonomia e capacidade. A atividade propunha recortar nomes, tempos, ações, lugares e após separá-los por grupos, escolher um de cada categoria para elaborar as frases conforme a criatividade da criança. Fui surpreendida com sua forma de organização, construção e elaboração, sobretudo porque havíamos iniciado o trabalho recentemente e até então, ao olhar da família, ela ainda não estava alfabetizada já que realizava apenas atividades com o reconhecimento e o traçado de letras soltas as quais eram enviadas pela escola. Entretanto,

Quando as crianças iniciam o processo de alfabetização, buscam compreender o que a escrita representa, ou seja, o que aqueles sinais gráficos representam e como eles se organizam formando um sistema de representação. [...] A compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica integram esse processo e são impulsionados por aprendizagens que estimulam o desenvolvimento infantil à medida que promovem a competência simbólica das crianças. (MONTEIRO E BATISTA, 2016, p.47)

Foi o que Mullan fez ao perceber que havia uma relação e uma conexão entre as letras, sílabas, sons e palavras. O desenrolar da consciência fonológica, a compreensão da estruturação das palavras e letras e mais ainda, o estímulo ao desenvolvimento do simbólico e imaginário foram fundamentais para a construção deste processo.

Figura 47 – Mullan iniciando a compreensão da atividade proposta recortando e ordenando as palavras por cores.

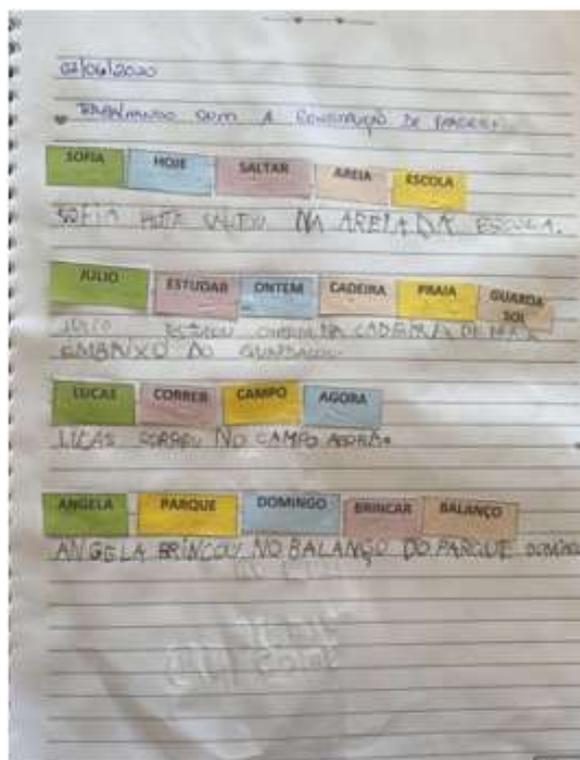


Figura 48 – Mullan já com as frases montadas em seu caderno reproduzindo as escritas.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 49 – Frases montadas, organizadas e reescritas por Mullan ao final da atividade.

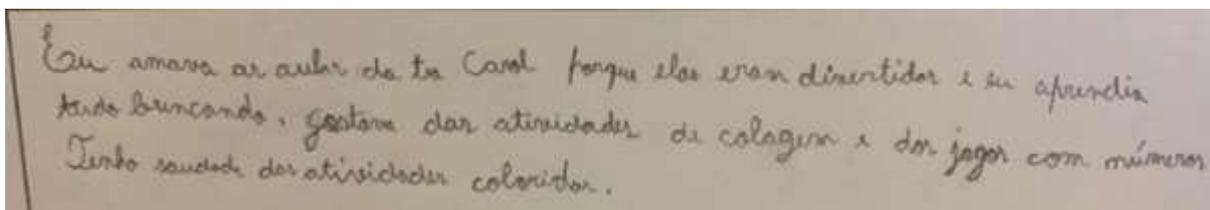


Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A proposta de sair de uma metodologia focada na grafia das letras soltas e desconectadas de uma realidade que lhe parecesse interessante (proposta inicialmente apresentada pela escola para inicialização do processo de alfabetização) para um trabalho focado nos seus interesses e já na construção de frases e pequenos textos, partindo de temáticas que lhe motivavam fizeram com que Mullan tomasse o domínio do seu próprio processo de alfabetização que em pouquíssimo tempo estava efetivado. Desse ponto em diante não foram poucos os relatos e vídeos da mãe mostrando-me sua vontade de ler pequenas histórias da literatura infantil, o que me deixava cada vez mais motivada a acreditar nesta tese de que o papel do professor alfabetizador é muito mais o de encorajar a criança e desafiá-la com situações de aprendizagem que movimentem suas emoções do que a aplicação de métodos por vezes cansativos e enfadonhos (como preencher linhas com letras, por exemplo) os quais suscitam uma aprendizagem por treinamento e repetição por vezes distantes da realidade e dos desejos da criança.

Sua curiosidade e criatividade, aliadas ao encantamento pela literatura infantil e pelos livros levaram-me a criar atividades e estratégias de aprendizagem que de algum modo acredito terem sido potencializadoras do seu desejo de aprender como ela mesma relatou:

Figura 50 – Relato escrito de Mullan para este trabalho



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Observando-se o relato da mãe é possível perceber uma ansiedade inicial em ambas para que de fato a aprendizagem acontecesse e aos poucos, uma substituição desta por um prazer e uma alegria em aprender, o que corrobora a idéia de que as emoções positivas potencializam o desejo da busca pelo aprender.

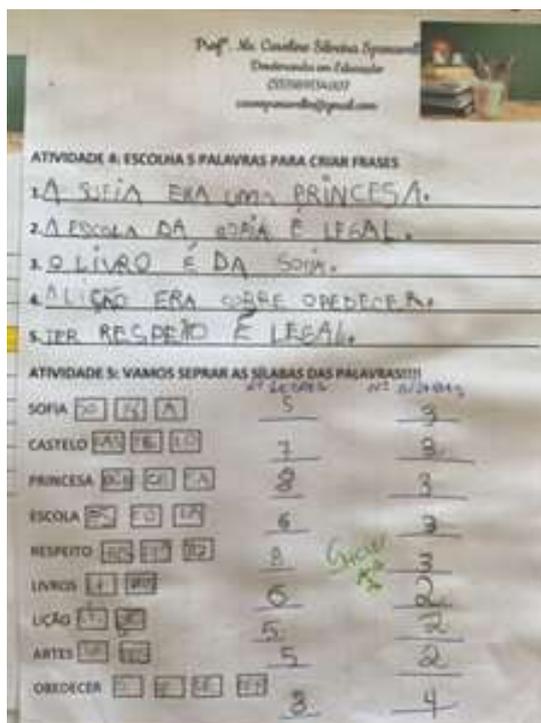
Havia iniciado um ano letivo muito esperado pela Mullan. Quando chegou a pandemia e a escola foi interrompida a frustração dela era nítida com o adiamento do tão esperado momento de aprender a ler e escrever “emendado”. O auxílio profissional, mas principalmente a conexão que se estabeleceu entre o que a Mullan esperava e o que foi trabalhado, mudou em definitivo o ânimo e o contexto daquele período difícil para Mullan. Eram momentos mágicos de descoberta pra ela. Leve, divertido, dinâmico, colorido e alegre. A empolgação com o “estudo”, com cada trabalhinho, com cada descoberta, fez toda diferença para que ela hoje realize suas tarefas e busque seu aprendizado com bastante autonomia e segurança. (Relato escrito da mãe de Mullan).

Quando estes relatos chegaram até mim pude perceber a dimensão de um trabalho construído a luz de uma teoria que me move em busca de uma outra alfabetização possível. A alfabetização de uma criança que é vista e acolhida em sua legitimidade e que tem respeitados os seus desejos e suas vontades da infância. Me mostra que não é preciso inventar um “método altamente elaborado” porque o que de fato irá consolidar o aprendido é o próprio desejo e motivação da criança pelo aprender. Monteiro e Batista (2016) trazem a idéia de que aos seis anos,

A criança vivencia, experimenta e apreende o mundo por meio de diferentes formas de interação com o outro e com os objetos. O uso de diferentes linguagens é o que lhe permitirá comunicar-se e compreender ideias, sentimentos e a organizar seu pensamento. O desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal, dentre outras, são formas de linguagem que lhe permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de construção de novos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver. (p.64)

Neste sentido o trabalho com Mullan, que posteriormente foi desenvolvido também com as outras crianças, esteve alicerçado na brincadeira, nas trocas, no lúdico e nas interações, justamente por acreditarmos assim como as autoras que a utilização das diferentes linguagens na mediação do processo possibilita uma maior aproximação com os modos de aprender de cada criança. Na atividade abaixo, após assistirmos a uma animação da Princesinha Sofia (personagem escolhida por Mullan) e conversarmos a respeito da história (compreensão e interpretação oral), sugeri a produção de frases e separação silábica considerando o campo semântico da história, o que fez com que Mullan se envolvesse na realização da tarefa proposta.

Figura 51 – Frases montadas, organizadas e reescritas por Mullan ao final da atividade.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Figura 52 – Exemplo de planejamento construído por mim com base nos assuntos de interesse das crianças.

Prof. Ms. Caroline Silveira Spornato  
Especialista em Educação  
COTINERVAL  
www.caroline.spornato@gmail.com

ATIVIDADE 1: ASSISTIRMOS AO CLÍPE DA PRINCESINHA SOFIA – 'ESCOLA REAL'

<https://www.youtube.com/watch?v=608888888888>

ATIVIDADE 2: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA (ORAL)

- QUEM É A PERSONAGEM PRINCIPAL DA HISTÓRIA?
- ONDE A HISTÓRIA ACONTECE?
- O QUE A PRINCESINHA FOI FAZER NA ESCOLA LEGAL?
- O QUE ELA DEVEU APRENDER LÁ?
- POR QUE É NECESSÁRIO IR À ESCOLA PARA APRENDER ESTAS COISAS?
- VOCÊ CONCORDA QUE SÓ NA ESCOLA SE APRENDE ISSO?
- O QUE MAIS PODEMOS APRENDER NA ESCOLA?
- O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA ESCOLA?

ATIVIDADE 3: CAÇA PALAVRAS

Sofia

S	O	F	I	A	M	L	O	L	I	A	
C	E	C	O	R	Z	I	N	M	U	E	
A	P	R	E	I	N	V	E	L	A	Z	
S	A	N	S	E	S	P	E	I	T	O	
T	A	R	E	G	L	H	M	A	D	O	V
E	B	L	I	C	A	B	V	E	S	C	
L	V	A	R	O	U	I	O	U	I	E	
O	A	I	E	L	I	V	E	O	S	E	
P	E	L	I	E	A	O	A	I	I	A	
E	O	O	B	E	D	E	C	E	R	E	

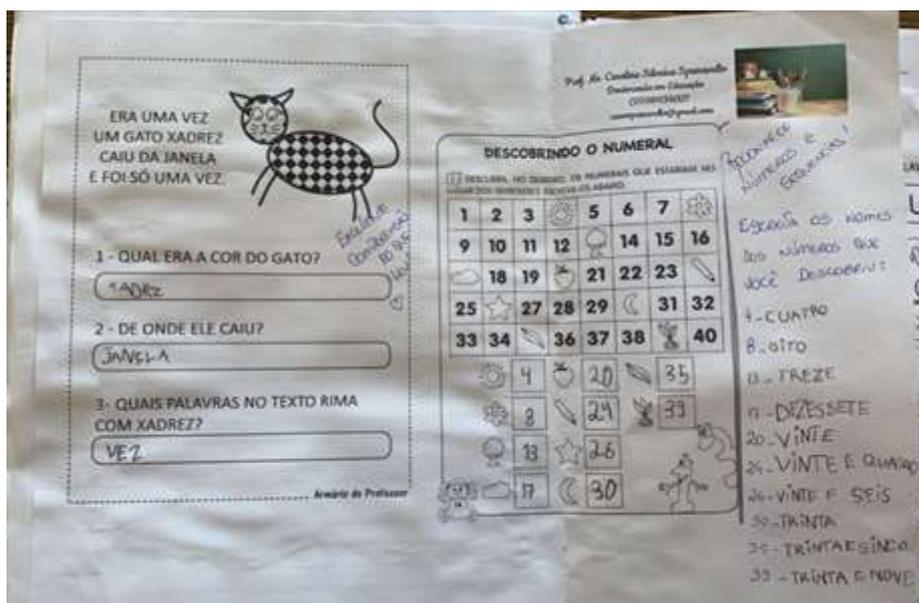
SOFIA  
CASTELO  
PRINCESA  
ESCOLA  
RESPEITO  
LIVRO  
LIÇÃO  
ARTES  
OBEDECER

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Considero que esta possibilidade de olhar para a criança e valorizar os conhecimentos que ela já carrega anteriormente à sua entrada na escola é fundamental para a elaboração e o planejamento de atividades e propostas pedagógicas que sejam ao mesmo tempo lúdicas, interessantes e com um propósito maior no sentido de desenvolver uma alfabetização fundamentada no letramento, ou seja, uma alfabetização que tenha significado e que faça sentido para as crianças.

Na imagem abaixo um registro já do mês de Julho/2020, algumas semanas após o início das nossas atividades. Esta imagem apresenta já a leitura de um pequeno texto com compreensão do mesmo e registro escrito. Além disso nesta mesma aula fora trabalhada a questão da sequência numérica e escrita dos números por extenso o que foi realizado pela criança com bastante autonomia e domínio dos conhecimentos.

Figura 53 – Registro de uma atividade de leitura, escrita e sequência numérica desenvolvida por Mullan



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Com isso foi possível observar um progresso bastante significativo nas aprendizagens de Mullan que em poucas semanas já estava dominando o sistema de escrita alfabética assim como o sistema de numeração decimal. Poderíamos atribuir isso a vários elementos. Contudo me parece que o que prevalece são os pilares desta Tese, ou seja, a idéia de uma biologia do ser em pleno desenvolvimento acolhida e conduzida por um amor incondicional iniciado na família e externalizado nas relações escolares e sociais de Mullan.

## Um pouco do que construí e aprendi com Pequeno Príncipe

*“Amar não é olhar um para o outro, é olhar juntos na mesma direção.  
Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”.*  
(Pequeno Príncipe)

Início a escrita sobre o Pequeno Príncipe trazendo a narrativa de sua mãe:

Após algum tempo do início da pandemia e percebendo que as atividades escolares de forma presencial não retornariam tão cedo e ainda descontente com a pouca evolução do meu filho nas atividades enviadas para serem realizadas em casa, fui em busca de uma atividade que desenvolvesse a coordenação motora e raciocínio do Pequeno Príncipe. Nas aulas, com a prof. Carol pude perceber que aos poucos ele foi aprimorando e desenvolvendo algumas habilidades que, no meu ponto de vista, ele já devia estar desenvolvendo. Foi um desafio porque já fazia um tempo, em função da pandemia, que ele não era coordenado por uma pessoa diferente dos familiares. Aos poucos ele foi se adaptando a essa atividade e com o empenho da professora ele desenvolveu e aprimorou atividades como recortes, traçado, letras, números e inclusive o próprio nome. Com certeza foi de grande valia para o desenvolvimento do Pequeno Príncipe pois quando ele retornou às atividades presenciais, foi de maneira mais tranquila tanto para ele quanto para nós pais também. Obrigada por entender a minha necessidade e tranquilizar quanto ao tempo de aprendizagem do meu filho. (Relato escrito da mãe do Pequeno Príncipe)

Trago este emocionante relato da mãe desta criança por também colocar-me na condição de uma mãe preocupada com o que seu filho já sabia e o que não entendia dela ele não dominava mas deveria estar fazendo.

Por ser uma criança bem pequena que até aquele momento estava distanciado das atividades junto a um professor, como citado pela mãe em seu relato, encontramos no início certa resistência por parte da criança, sobretudo por não me conhecer. Havia uma certa insegurança, algum medo ou timidez que aos poucos, no decorrer das nossas atividades foi sendo superado.

Lembro-me que foi através da dinamização de jogos que consegui me aproximar um pouco mais do Pequeno Príncipe e a partir de então conseguimos iniciar um diálogo de trocas e aprendizagens recíprocas. Ao apresentar os primeiros jogos e convidá-lo as primeiras interações lúdicas foi que consegui aproximar-me e conquistar também sua confiança com relação a mim.

Figura 54 – Registro de uma atividade de leitura, escrita e sequência numérica desenvolvida por Mullan



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Ainda assim observei que no início tinha dificuldades em se manter sentado realizando qualquer atividade naquele período de 1h. Aos poucos, semana a semana seu interesse ia se ampliando e já conseguíamos avanços bem significativos o que era comemorado por todos. Nas imagens abaixo alguns registros de nossas atividades no sentido de aprender a manusear o lápis, a canetinha, e traçar, desenhos ou leras.

Figura 55 – Primeiros registros de letras apresentados pelo Pequeno Príncipe

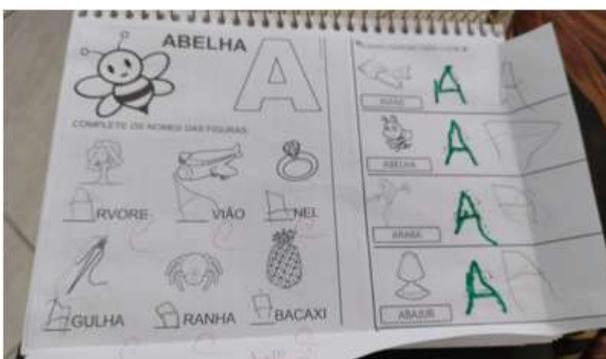


Figura 56 – Atividade com desenho e observação da sua atenção em relação ao que estava sendo proposto



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Estas atividades iniciais estiveram focadas no desenho, nas primeiras letras e sobretudo na motricidade já que de fato conforme a mãe já havia observado, haviam elementos importantes que precisavam ser considerados no desenvolvimento do Pequeno Príncipe. Algum tempo depois de nossos primeiros encontros já demonstrava autonomia e habilidade no manuseio da tesoura e já conseguia arriscar-se na escrita do próprio nome o que foi um progresso comemorado por todos.

Figura 57 – Domínio motor com a utilização da tesoura



Figura 58 – Registro das primeiras letras e escrita do nome



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Considerando a idéia de que a aprendizagem acontece a partir de uma interação entre os seres vivos através da conversa e do linguajar (MATURANA, 2002) corrobora a idéia de que a aprendizagem do Pequeno Príncipe foi acontecendo por meio desta relação corporal-relacional onde conseguimos estabelecer uma relação de reciprocidade e confiança de tal modo que seus processos aconteceram espontaneamente.

Nesta perspectiva, a brincadeira e o jogo de faz de conta são considerados como espaços de compreensão do mundo pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. Essas linguagens devem ser compreendidas, no cotidiano de uma proposta educativa voltada para a infância, como inerentes ao processo de trocas e de experiência de cultura. [...] desenhos e brincadeiras são atividades que levam diretamente à escrita, porque a divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode desenhar também a fala. (MONTEIRO E BATISTA, 2016, p. 65)

É nesse sentido que se buscou sempre estruturar e organizar as atividades a partir de um olhar para a infância e a criança a partir de suas culturas e seus modos de viver. Pensar na idéia dos desenhos e brincadeiras dentro de um processo de escolarização, sobretudo no ciclo de alfabetização, é em algumas realidades visto como algo secundário já que o fundamental é a escrita correta e leitura fluentes. Contudo, há que se considerar que se a criança não constrói um repertório de possibilidades dentro dos seus saberes e das suas experiências, sejam elas vivenciais ou imaginárias, é difícil que sejam capazes de elaborar escritas criativas. O fato de a criança perceber-se capaz de “desenhar sua própria fala” como mencionam as autoras representa um salto significativo nos processos de elaboração da aprendizagem da escrita.

### Um pouco do que construí e aprendi com Menino Maluquinho

*“Criança feliz é a que tem certeza de que papai e mamãe gostam dela mais do que tudo”.*  
(Menino Maluquinho)

Menino Maluquinho chegou as minhas aulas já com 8 anos completos e com metade do segundo ano do ensino fundamental realizado. Já possuía um processo de leitura consolidado, embora, segundo a mãe, a aprendizagem do ano anterior havia sido significativa, porém neste ano as dificuldades pareciam maiores. Busquei aos poucos tentar compreender o que caracterizava aquela situação e o que poderia ter levado a criança a “regredir” em seus processos.

Observei a partir das primeiras testagens que se tratava de uma criança já no nível alfabético com algumas questões a serem resolvidas em relação ao tipo de letra utilizado.

Figura 59 – Testagem inicial a partir da proposição de uma escrita espontânea.

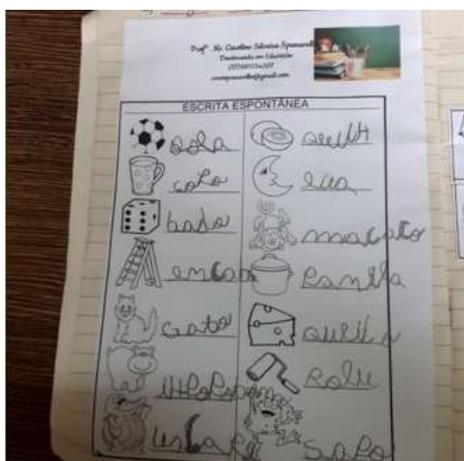
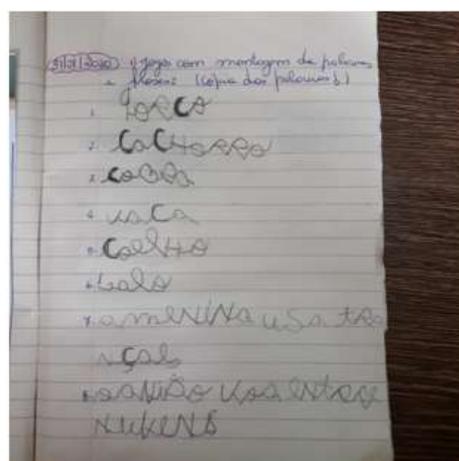


Figura 60 – Segunda testagem com o ditado de palavras e frases.





Em seu relato a mãe do Menino Maluquinho menciona que

“Gostei muito das aulas. Ajudaram meu filho a escrever melhor, a ler, a ter mais paciência. Devido a pandemia ele não sabia praticamente nada, trocava letras. Depois das aulas com a prof. Carol isso melhorou bastante”. Relata ainda que seu filho gostava de fazer traçados e pontilhados e que “aprendeu a escrever mais caprichado”. (Relato escrito da mãe do menino Maluquinho).

O registro abaixo foi a sua forma com que Menino Maluquinho expressou sua emoção e suas memórias relativas às nossas aulas. Nossa dinâmica de atividades, na mesa onde desenvolvíamos as ações e ele sentado com um objeto nas mãos, possivelmente relacionado aos jogos que lhe motivavam durante as nossas aulas.

Figura 63 – Registro da criança a partir da sua percepção sobre as aulas



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Observando o crescimento e desenvolvimento do Menino Maluquinho e as “dificuldades” iniciais que fizeram com que a mãe o trouxesse até mim apenas reforçam o entendimento de que precisamos estar atentos e sensíveis as crianças e suas manifestações de aprendizagens. Considerar sempre eu a história de vida de cada criança, suas interações, assim como elementos que as constituem socialmente como cidadãos é algo a que o professor jamais pode desconsiderar onde seu papel nesta caminhada docente passa a ser o de alguém que permite à criança a experimentação e indagação a partir da exploração das diferentes linguagens. Não apresentar a criança o universo de formas, letras e números a que nosso sistema de escrita nos dá acesso seria danoso. Contudo, forçá-la a práticas mecanizadas e sem uma

compreensão do porquê de tais atividades é o mesmo que passar por cima do que há de mais precioso na infância e no ser da criança, a sua espontaneidade.

O Menino Maluquinho foi uma criança que me mostrou a importância desta sensibilidade no olhar e no ouvir a criança estabelecendo com ela uma relação que Maturana chama de Social, na qual o respeito ao outro como um ser legítimo em sua individualidade está acima de qualquer outro elemento que venha a compor esta relação. E é também desta relação que nascem as aprendizagens que nada mais são, na visão de Maturana (2004), interações entre seres vivos que acontecem em um processo relacional de conversas e de linguajar.

Neste sentido entendo fundamental na compreensão do que venho chamando ao longo deste trabalho de “outros modos de ser docente alfabetizador” considerar o papel do professor como fundamental neste processo de mediação. Acreditar que as aprendizagens acontecem espontaneamente por meio das trocas e interações não exime, tampouco diminui o importante papel desempenhado pelos docentes no ciclo, uma vez que, é a partir do que ele propõe como situação de aprendizagem que estas trocas e novos aprenderes acontecem.



## **6 A ANÁLISE DA TRAJETÓRIA CONSTRUÍDA E DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ELABORANDO A COMPREENSÃO ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E OUTROS MODOS DE SER E PENSAR A DOCÊNCIA A PARTIR DA BIOLOGIA DO AMAR E DA BIOLOGIA DO CONHECER DE HUMBERTO MATURANA.**

Nesta terceira e última etapa do processo de construção da pesquisa busquei refletir sobre minhas próprias narrativas (já anteriormente apresentadas) buscando criar conexões entre a teoria de fundamento desta tese, a proposta inicial do estudo e o vivido/narrado. Para tanto foi necessário retomar e refletir a questão inicial: *Como construir outros modos de ser e de refletir a docência no ciclo de alfabetização, a partir da Biologia do Amar e da Biologia do conhecer de Humberto Maturana, no contexto da Pandemia da COVID 19?*

Diante de todas as elaborações já apresentadas e pensadas, acredito ser válido neste momento destacar a ideia da reflexão acerca de outros modos de ser docente alfabetizador considerando o legado de Humberto Maturana. Contudo penso ser também fundamental refletir sobre a pessoa do professor no contexto da Pandemia da Covid-19 uma vez que esta realidade nos impôs pensar e olhar para nossos modos de ser e fazer a docência com uma particularidade até então não vivenciada. Isso porque, se houve uma profissão que precisou reinventar-se e buscar adaptar-se a toda uma nova realidade tanto teórico quanto metodológica foi a de professor, pois além de os docentes terem tido uma mudança radical na forma como deveriam conduzir suas práticas, viram-se também obrigados a torná-las significativas e “eficazes” em seus processos de aprendizagem.

Sabemos do adoecimento de muitos professores, afastamentos e tantas outras consequências que este momento delicado e peculiar trouxe, sobretudo porque não foram só nas relações profissionais que houveram transformações. Vivenciamos com esta Pandemia uma mudança radical em todas as formas de ser e estar no mundo e na relação com o outro. Perdemos a convivência de pessoas muito próximas, precisamos modificar hábitos e culturas, e nos distanciamos por um tempo muito longo que fez com passássemos a adotar novos modos de vida e novos cotidianos.

Esta descontinuidade de crenças e costumes e esta adaptação à vida e às realidades como um todo exigiram dos docentes resgatarem o que há de mais humano em sua existência para que de algum modo pudessem também se colocar no lugar das crianças e suas famílias. Poderia dizer que passamos (nós docentes) por uma ampla necessidade de tomada de consciência de si e do outro, fazendo o que Maturana (2001) chama de aceitação mútua, na qual, segundo o autor só ocorre o fenômeno social quando “há um espaço de abertura para que o

outro exista junto de si” (p. 47). Ou seja, a Pandemia da Covid 19 nos impôs um modo de existência individual, isolado, distante das relações e dos modos sociais e culturais que até então sustentavam nossas ações. Passamos a ter que reinventar nossos modos de convivência e nossas aproximações com as crianças e jovens na escola e isso exigiu de cada docente uma nova postura e a busca por outros fundamentos e compreensões da própria vida cotidiana.

Considerando os pressupostos de Maturana é possível perceber que para que as relações entre professores e seus pares assim como com seus alunos e suas famílias pudessem se estabelecer enquanto relações sociais capazes de agregar aprendizagens e conhecimentos, foi fundamental que os docentes se colocassem nesta condição de aprendizes em uma relação horizontal em que não há autoridade e dominação, apenas cooperação.

Foi preciso, portanto que os professores se colocassem na condição de um “orientador, um acompanhador privilegiado no sentido de orientar e criar, na interação com os alunos, um espaço relacional ou um domínio de relações no qual acontece a aprendizagem” (MATURANA, 1990).

Foi nesta condição que muitos docentes se encontraram durante este período pandêmico e foi a forma como também eu me constituí docente, especialmente neste trabalho de atendimento individualizado buscando resgatar o humano de cada criança. Pensar a docência neste contexto caminhou para além de métodos, técnicas, recursos, estratégias e planejamentos. Foi preciso trazer o humano para frente das relações, valorizar as emoções e o ser de cada um, aproximando as distâncias e os distanciamentos e colocando o desejo de aprender acima de qualquer descontinuidade do processo ocorrida por conta das aulas dentro deste outro contexto.

Poder vivenciar esta experiência como docente e pesquisadora com certeza constituiu-se em um marco importante de minha trajetória de vida pois possibilitou-me momentos de reflexão e retomada de condutas e crenças as quais talvez não fossem possíveis se não tivéssemos vivenciado esta particular situação. Talvez o fato de estarmos isolados possibilitou um tempo maior para a reflexão e compreensão da realidade prática, o que não era possível enquanto estávamos imersos nos nossos fazeres cotidianos de uma vida extremamente corrida. Este pode ser talvez um dos grandes “ganhos” (se é que assim podemos chamar face a toda essa situação catastrófica) vivenciados em decorrência da Pandemia, já que o nosso tempo, com o distanciamento, foi readequado à ações que puderam ser mais bem pensadas, refletidas e reconstruídas.

Ao analisar minha própria trajetória ao longo de 2020, sobretudo após retomar minhas anotações, registros e memórias na construção desta seção, vejo quão grandiosas foram as trocas e relações estabelecidas com as crianças e suas famílias. É interessante observar que

todas elas, sem exceção, procuravam-me com a angústia pelo fato de as crianças estarem afastadas da escola formal. É possível compreender, e aqui falo como mãe, que no imaginário dos pais, disponibilizar aos filhos um professor uma vez ou duas na semana, poderia suprir uma falta e de algum modo suas consciências estariam mais tranquilas face à situação tão complexa imposta pelo isolamento oriundo da Pandemia.

Contudo, ao conversamos pela primeira vez sempre apresentava para os pais a ideia de que não iria “aplicar” nenhum método eficaz que pudesse “fazer a criança ler” em poucas semanas. Essa possivelmente fosse a idéia que eles tinham ao me procurar. Alguns relatavam isso de maneira informal em nossas conversas “*trouxe porque acho que o tempo está passando e ele precisa aprender a ler*” (falas recorrentes dos pais) E isso de certo modo, naquele momento, parecia configurar-se como uma obrigação minha também, afinal estavam confiando seus filhos a mim, fazendo um investimento financeiro e era necessário que eu lhes apresentasse resultados.

Contudo, com o passar dos dias e das aulas foi possível perceber que o processo era natural, prazeroso, livre de qualquer imposição, pois como as crianças referem, “aprendíamos brincando” e vivendo a infância. Os medos e as dúvidas (minhas e das crianças também) cediam aos poucos lugar para a segurança e a tranquilidade de um processo que acontecia de forma espontânea (mediadas por mim, mas espontâneas) no fluir das nossas histórias, vídeos, músicas, jogos e brincadeiras.

É neste sentido, e após fazer toda uma retomada teórica sobre a Biologia do Amar e a Biologia do Conhecer de Humberto Maturana e as minhas próprias narrativas a partir de uma experiência que foi extremamente significativa na minha formação e constituição docente, é que analiso esta experiência e reafirmo a possibilidade de pensarmos sobre outros modos de se fazer a docência no ciclo de alfabetização. Quando refiro a estes outros modos, quero dizer de uma “metodologia” pautada no Amor, no respeito à criança, na reciprocidade, na leveza e na construção coletiva de um saber que já é potencialmente presente na criança e que precisa do professor para incentivar, para mobilizar, para conduzir e para mediar. Uma docência e um modo de ser docente que abandone antigos “métodos” impositivos, enfadonhos e cansativos nos quais a aprendizagem acontecia por treinamento e repetição em substituição por uma proposta pautada na alegria do encontro, nas cores, nas formas, nos cheiros e sabores. Uma alfabetização com “saber e sabor” na qual a criança possa sentir prazer enquanto aprende.

Humberto Maturana nos ensina e nos apresenta uma possibilidade de ser feliz que é a de “viver sem aspirações e expectativas”, ou seja, viver o momento presente harmonizados com as circunstâncias e com os achados (1997). É sobre esta forma de ser e estar na docência das

classes de alfabetização que venho estruturando minhas leituras e estudos, sobretudo porque até então olhávamos para este trabalho sempre pautado em um futuro (ou na expectativa dos pais ou na da professora do ano seguinte). A partir desta compreensão e de um outro modo de ser docente alfabetizador, nossa única expectativa passa a ser o momento presente vivenciado em conjunto com a criança tornado o mesmo significativo também, e principalmente, para ela.

Ao viver na Biologia do Amor e na Biologia do conhecimento, a emoção que gera e permite a confiança é o amor [...] é por isso que a emoção do amar é um fenômeno biológico que não requer ser justificado por quem quer que seja. Acontece porque acontece. Nesta forma de entender, há que vivenciá-lo – o amor – sem exigências e cobranças (BARCELOS; MADERS, 2016, p.61).

É com base nesta concepção de Amor pautada na Biologia do Ser e do Conhecer, sem exigências e cobranças, mas focada em um fluir espontâneo do viver, que penso ser fundamental olhar para a docência e estes outros modos de atuar no ciclo de alfabetização, simplesmente porque a criança é o resultado das ações e expectativas que nós adultos imprimimos em suas experiências. Assim, permitir a criança viver sem a imposição de uma expectativa que é do adulto, e por consequência aprender dentro desta mesma linha de pensamento, é respeitar a sua legitimidade e o seu modo de ser e estar no mundo.

E isso exige do educador um papel fundamental, sobretudo porque ele não mais será um mero repetidor de métodos, técnicas e modos de produzir alfabetização, mas alguém que pensa a criança, estuda, analisa, observa, escuta e está atento às suas necessidades e elaborações. Mais ainda, é um profissional capaz de reconhecer em cada criança (ainda que em uma sala de aula coletiva) as especificidades e culturas de cada um e junto com ela estabelecer uma relação que possa ser chamada, a partir de todos esses pressupostos, de uma relação social.

É neste sentido que propus este estudo e deixo a partir daqui estas questões como elementos para um posterior aprofundamento. Trago a minha vivência como uma autonarrativa para ilustrar um modo de docência que em um determinado momento e considerando uma dada realidade apresentou-se possível. A partir dele, o desafio é pensar nesta proposta para outras realidades, outros contextos, outros alunos e outras situações de aprendizagem, nas quais, possamos tirar como essência a ideia de que a criança é o centro do processo e o seu processo evolutivo precisa ser respeitado na sua legitimidade e nos seus próprios modos de crescimento e desenvolvimento. Este é o nosso desafio enquanto alfabetizadores. Este é o caminho que penso dever seguir a partir de todas estas constatações.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar esta escrita, olhando para a trajetória construída ao longo dos quatro anos em que tive o privilégio de estar acadêmica do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, percebo-me em uma travessia, em um processo de profunda transformação no qual a docente que fui dialoga e questiona a docente que hoje sou. Do projeto inicial apresentado para a seleção e entrada no Programa até a estruturação desta narrativa autobiográfica, passaram-se muitos dias e muitas relações sociais se sucederam até chegar a esta nova compreensão sobre os meus modos de ser docente (e docente alfabetizadora).

Essa caminhada, sempre cerceada por situações cotidianas (algumas inesperadas, outras nem tanto) foi sendo construída e transformada junto com a pessoa que hoje sou e com as concepções que então carrego em torno da docência e da alfabetização.

Pensar na ideia inicial sobre os “outros modos de ser docente alfabetizador” a partir da *Biologia do Amar* e da *Biologia do Conhecer* de Humberto Maturana neste momento em que findo a escrita desta tese me faz refletir sobre esta construção ao longo de todos estes anos, sobretudo a partir de 2020, momento em que precisei ressignificar minhas experiências, concepções e práticas docentes em virtude das transformações impostas pela Pandemia da Covid-19.

Retomando o objetivo inicial deste estudo, o qual esteve pautado na ideia de investigar a construção (ou o como construir) outros modos de ser e refletir a docência no ciclo de alfabetização a partir da *Biologia do Amar* e da *Biologia do Conhecer* de Humberto Maturana considerando o contexto da Pandemia da Covid-19, acredito ter apresentado através das reflexões elaboradas outros caminhos e outras possibilidades embasadas sobretudo no Amor e no respeito ao outro como um ser em sua legitimidade. A tese então defendida, de que a criança é capaz de alfabetizar-se quando inserida em um ambiente de amor e confiança no qual suas necessidades e anseios sejam respeitados como legítimos, foi vivenciada ao longo das interações e trocas com cada uma destas crianças (e suas famílias) com quem tive o privilégio de conviver e também aprender ao longo de 2020. Aprendizagens estas que se produzem quando a criança modifica seus modos de fazer, e assim modificam também seus modos de ser e estar no mundo, mediados pelo adulto que os conduz, neste caso, do professor alfabetizador.

Além disso pensar na aprendizagem relacionada às emoções possibilitou-me refletir de forma muito significativa sobre o importante papel assumido pelo professor alfabetizador neste processo, especialmente porque é o seu olhar encorajador e a sua forma amorosa de conduzir

as ações que tornam o processo mais facilitado e significativo para a criança. Compreender que as dificuldades de aprendizagem que por ventura as crianças venham a apresentar não são (na maioria das vezes) incapacidades intelectuais, mas negações do amor como uma emoção de convivência, me fez acreditar em uma educação cada vez mais possível, focada na figura do docente como este sujeito capaz de olhar de forma mais humana, mais sensível, mais acolhedora e mais amorosa para a criança na sua legitimidade.

E é justamente nisso que reside a ideia de construirmos outras concepções sobre o processo de alfabetização e os modos de ser e de compreender a docência a partir da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer. Este é o desafio que fica lançado e que corrobora com todo o contexto deste processo investigativo. Há um outro modo possível. E este outro modo possível é sentido e reconhecido pelas crianças. Assim sendo, é preciso que com cada vez mais urgência possamos ressignificar nossos modos de fazer a alfabetização para que então possamos ser sujeitos da autonomia capazes de modificar o fazer da criança auxiliando-as na busca por sua própria autonomia e formas de ser e estar no mundo.

É também urgente que possamos refletir sobre a formação dos docentes (e dos docentes alfabetizadores) no entendimento de que modos de ensinar prescritivos e sem uma reflexão teórica que lhes dê fundamento já não fazem mais sentido dentro de um contexto em que as crianças mostram-se cada vez mais cedo capazes de produzir seus próprios saberes. Precisamos nos capacitar (dentro da formação inicial e também da formação continuada) no sentido de olharmos para os papéis que assumimos frente ao aluno considerando seu contexto, sua realidade, sua legitimidade e as suas necessidades e desejos de aprendizagem.

A formação de um educador capaz de produzir uma outra perspectiva educacional dentro do contexto no qual se insere (reforçando aqui a etapa do ciclo de alfabetização) requer, dedicação, comprometimento, estudos e reflexões contínuas, no sentido e que seja capaz de olhar para a criança (e para cada criança) como um ser legítimo que precisa ser respeitado em sua legitimidade para que assim sendo consiga avançar por si mesmo em suas aprendizagens mediado pelas ações e práticas educativas de um docente sensível, porém conhecedor do seu campo de atuação.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.) **Memórias, Identidades Experiências... destacados Educadores Brasileiros Em Histórias De Vida**. EDIPUCRS; Edição: 1, 2018.

ALVES, F. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. Rio de Janeiro, 2007. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ANTUNES, H.S. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2001

\_\_\_\_\_. **As lembranças escolares de professores alfabetizadores e a relação com os processos formativos**. In: BOLZAN, D.P.V (Org.). *Leitura e escrita: ensaio sobre a alfabetização*. Santa Maria, Editora UFSM, 2007. pp. 159 - 171

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e formação de professores: algumas reflexões sobre a leitura e a escrita**. *Educação, Revista do Centro de Educação*, vol. 38, núm. 2, maio-agosto, 2013. Santa Maria: UFSM, 2013, pp.375-387

ARAGÃO, R. **Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem**. *Ver. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, nº 2, 2007.

ARNOLD, J. BROWN, H. D. **A map of the terrain**. In: ARNOLD, J. (Ed). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ASSUNÇÃO, M.M.S.de. **Magistério Primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

BARCELOS, V. H. L. **Por uma ecologia da aprendizagem humana – o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesín Maturana**. *Educação/PUCRS*. Porto Alegre: Ano XXIX, n. 3 (60). Set./Dez. 2006, p. 581 – 597

\_\_\_\_\_. **Uma Educação nos Trópicos: Contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira**, Petrópolis: Vozes, 2013.

BARCELOS, V. MADERS, S. **Maturana e a Educação: educar no amor e na liberdade**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

\_\_\_\_\_. **Maturana e a Educação: educar no amor e na liberdade**. 2ª Ed. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2018

BELLOCHIO, C. R.; SOUZA, Z. A. **Professor de referência e unicência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental**. In: *Educação musical e*

unodocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Org. Cláudia Ribeiro Bellochio. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 13 - 35

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. Ed. Portugal: Porto, 1994

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm).

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br).

\_\_\_\_\_. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011/2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011/2014/2014/lei/l13005.htm)

FERREIRO, E. Com todas as letras. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

\_\_\_\_\_. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário corso. Porto Alegre: Artemed, 1999.

FRADE, I. C. A.S. **Método de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação, Revista do Centro de Educação, vol. 32, núm. 1. Santa Maria: UFSM, 2007, pp.21 -39

GAI, E. T. P. Narrativas e conhecimento. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 5 - n. 2 - p. 137-144 - jul./dez. 2009

GATTI, B. A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo**. In: Cadernos de Pesquisa nº 113, p.65 – 81, São Paulo: PUC, 2001.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**. Ijuí. Ed. Unijuí, 1998

GOODMAN, K. S. **What's Whole in Whole Language?**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.

GUSDORF, G. **Professores para quê?: para uma pedagogia da pedagogia**. Trad. M.F. Revisão e texto final Cristina Sarteschi. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995

GUTMAN, L. **Uma civilizaçãoniñocêntrica**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Sudamericana, 2018.

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação e professores: caminhos e descaminhos da prática.** Livro Editora. Brasília: Líber, 2008

MARQUES, V.O; SATRIANO, C.R. **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017.

MARQUES, V.; SATRIANO, C.; **Narrativa Autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa.** Linhas Críticas, Brasília, DF. V.23, nº 51, p. 369-386, 2017.

MATURANA, H. **Conversações Matrísticas e Patriarcais.** In: Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano. Ed. Palas Athena, São Paulo: 2009

\_\_\_\_\_. **Biology of language: epistemology of reality.** Em: Psychology and Biology of Language and Thought. E. Lenneberg and H. Miller. (Eds.) Academic Press, New York: 1978

\_\_\_\_\_. **El sentido de lo humano.** Santiago: Dolmen, 1994.

\_\_\_\_\_. **Ontologia da realidade.** In. MAGRO, C. et al (Orgs). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997, p. 243 – 326

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998

\_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Org. e tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Emoções e Linguagem na Educação e na política.** Trad. De José Fernando Campos Fortes. 3ª Reimpressão, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Paradigma Educacional Emergente.** 11 ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_; YANEZ, Ximena Davila. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural.** São Paulo: Palas Athena, 2009.

\_\_\_\_\_; DÁVILA, Ximena. **El arboldelvivir.** Chile: MVP editores, 2016  
MATURANA, DÁVILA, 2016

\_\_\_\_\_; REZEPKA, N.S. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

\_\_\_\_\_; VARELA, F.G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano.** São Paulo: Palas, Athena, 1995.

MAZZOTTI, A. J. A; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** São Paulo: Ed. Pioneira, 1998

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Ed. 18. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia.** Porto Alegre: Penso, 2014

NOVOA, A. **Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D. M. O esgotamento do paradigma clássico e a emergência da Complexidade. In: PELLANDA, N. M. P.; BOETTCHER, D.; MEIRA, M. P. (Org.). **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade** - Experiências de pesquisa. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

PERES, P. Bolsonaro assina decreto sobre nova política de Alfabetização no Brasil. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/16892/bolsonaro-assina-decreto-sobre-nova-politica-de-alfabetizacao-no-brasil>. Publicado em NOVA ESCOLA, 11/04/2019. Acesso em 15/05/2019.

PIAGET, J. **Como se desenvolve a mente da criança.** In : PIAGET, Jean et alii. Los años postergados: la primera infancia. Paris : UNICEF, 1975.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 5a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. v. 1. 246p .

REIS, A. O; et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso para a pesquisa qualitativa.** In: Revista EscEnferm USP nº 8, São Paulo, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOCOTT, V.J; BARCELOS, V. **Afetividade na formação docente entre direito e a educação.** 1ªEd. Curitiba: Editora Prismas, 2017

SOUZA, E. C. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006

SOUZA, E.C de & ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, 360 p.

TARDIF, M. **Os saberes docentes e a formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; GAUTHIER, C. **O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento?** In: PERRENOUD, P. et al. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais Competências? 2ª Edição. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TENO, N. A. C; MELLO, L.S. **Entrelaçar fios: a leitura literária e a pesquisa em memoriais de formação**. In: Dossiê: Letramento Literário, Sinop, v. 9, n. 18, p. 26-41, maio 2016.2016

TRIVIÑOS, A.N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIÇOSA, R.et al. **Autonarativas como método de pesquisa: sobre a complexidade de narrar-se**. XI Jornada Acadêmica – UNISC, 2019.



## APÊNDICES







**APÊNDICE B – MODELO DE SONDAÇÃO INICIAL REALIZADA****TESTAGEM INICIAL****1. ESCREVA SEU NOME NO RETANGULO ABAIXO:****2. FAÇA UM DESENHO LEGAL SOBRE ALGO QUE VOCÊ GOSTE MUITO:****3. VAMOS ESCREVER O NOME DAS FIGURAS ABAIXO**

---



---



---



---



---

**4. VAMOS LER:**

O BEBÊ TOMA LEITE.

A MAMÃE CUIDA DO BEBÊ.

A BOLA É DO DAVI.

**5. VAMOS ESCREVER OS NÚMEROS DO 0 ATÉ O 20.**

# SONDAGEM INICIAL

## LISTA DE PALAVRAS

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

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

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

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

FRASE: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## LEITURA

O CÉU ERA AZUL, AZULZINHO  
MAIS CLARO QUE O MAR.  
O SOL AMARELO BRILHAVA  
E OS PÁSSAROS A CANTAR,  
PRA CHEGADA DO MACACO  
NOS GALHOS A PULAR...

## ILUSTRAÇÃO DO TEXTO

### RESERVADO PARA PROFESSOR(A):

- Pré-silábico
- Silábico sem valor sonoro
- Silábico com valor sonoro
- Silábico-alfabético
- Alfabético

### OBSERVAÇÕES:

## APÊNDICE C – EXEMPLO DE PLANEJAMENTO DE ENVOLVIDO E EXECUTADO

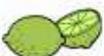


**DATA:** 03/11/2020

**ALUNO:** XXXXX

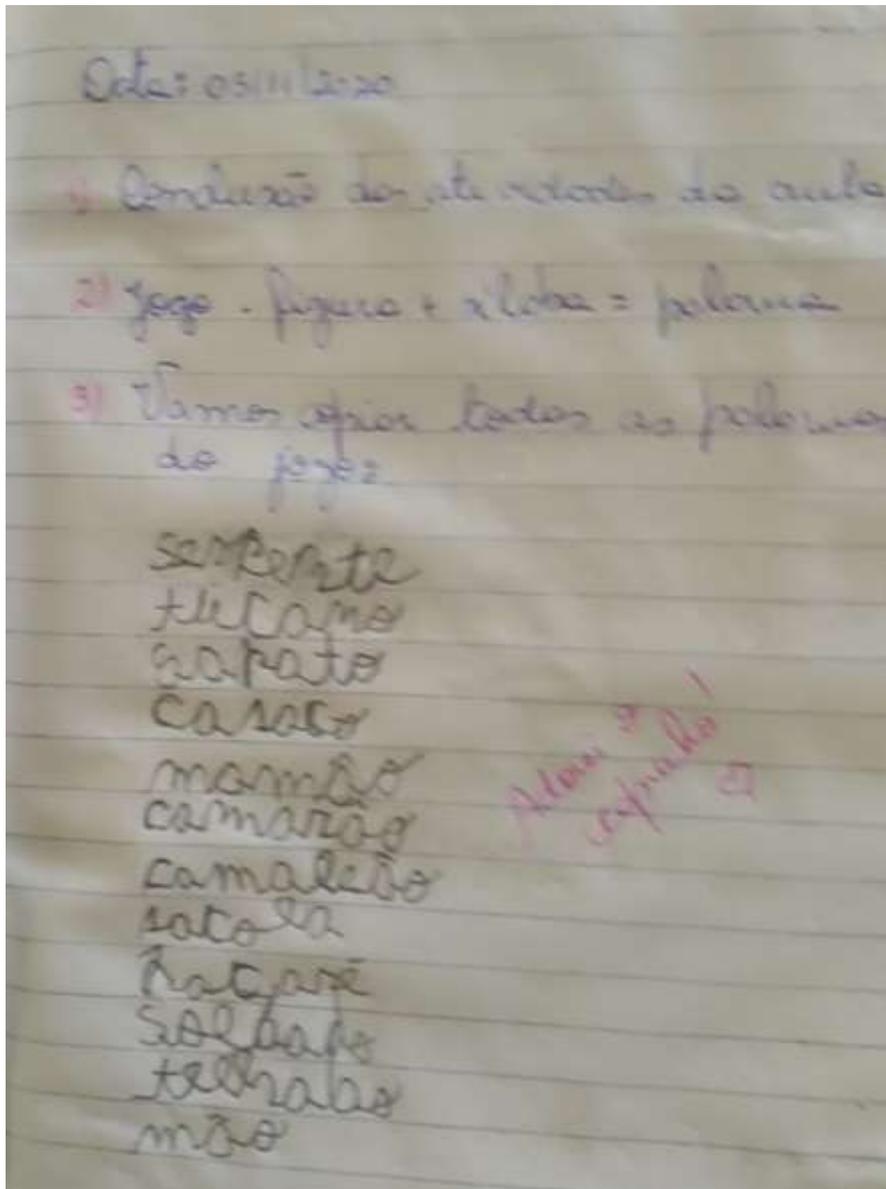
**OBJETIVO:** Explorar a compreensão da formação de palavras através da utilização de um jogo com figuras + sílabas. Escrever as palavras formadas observando a escrita correta e o tipo de letra.

**RECURSO (JOGO) :**

<p>INTERVENÇÃO 7 FORMAÇÃO DE PALAVRAS</p>	<p>SOL + </p>	<p>SER + </p>	<p> + DO</p>
<p> - LI</p>	<p> + RÃO</p>	<p> + RÉ</p>	<p>TU + </p>
<p> + LA</p>	<p> + CO</p>	<p>CAMA + </p>	<p>MA + </p>

**AVLIAÇÃO:** Observar a compreensão do aluno na formação das palavras e também na sua leitura e escrita.

**PLANEJAMENTO EXECUTADO:**



## APÊNDICE D – FORMULÁRIO PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA (FAMÍLIAS E CRIANÇAS)



### PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA DE DOUTORADO DA PROF. CAROLINE SPANAVELLO

O trabalho realizado através de nossa parceria no ano de 2020 quando da Pandemia da Covid 19 motivou-me a escrever a respeito do mesmo em minha tese de doutorado que será apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM em Dezembro de 2021. Para tanto, peço que utilize o espaço abaixo para registrar suas impressões em relação ao meu trabalho, ou seja, expectativas iniciais, o que observou ao longo das aulas, em que medida pude auxiliar naquilo que buscavam assim como algum elemento de destaque que tenham observado de modo a contribuir com a alfabetização e construção de conhecimentos do filho de vocês. Para tanto podem se utilizar do espaço para registrar da forma que quiserem, ou seja, escrita, desenhos, texto, bilhete, anotação, fotos, imagens. Enfim... Da forma como se sentirem mais a vontade para expressar sua opinião. Não é preciso identificar-se pois este registro fará parte do trabalho final onde a identidade de todos será mantida em sigilo. Desde já agradeço a contribuição de cada um e cada uma. Forte abraço,

*Prof. Caroline*



Este espaço é destinado ao registro das crianças. Peço que conversem com elas sobre as nossas aulas, sobre o que realizamos aqui, as atividades que mais gostavam, suas aprendizagens, aquilo que for mais significativo nas memórias deles. Depois peçam-lhe que registrem aqui através de desenhos ou recortes, frases, palavras, enfim, da forma que puderem ser mais criativos e autênticos. Da mesma forma, não é preciso identificação, apenas o registro de cada um sobre as nossas aulas nos tempos de Pandemia.

Muito obrigada!  
*Prof. Caroline*