



ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE CLASSES POPULARES FACE ÀS PERSPECTIVAS DE DESCOLONIZAÇÃO

Geni de Oliveira Lima¹
Mairce da Silva Araujo²
Orientadora do Trabalho

RESUMO

Fundamentadas na abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, este trabalho tem como escopo, positivar a imagem e o reconhecimento da criança como sujeito político-histórico-sociocultural, reforçando sua condição cidadã diante dos processos sociais de colonização e descolonização. Ressaltamos a necessidade de perfilhamento identitário na formação das professoras de alfabetização, a partir do reconhecimento do contexto sócio-cultural dos atores sociais envolvidos. Trata-se de um estudo de caso, na rede municipal de São Gonçalo/RJ, com foco exclusivo no cotidiano escolar, envolvendo profissionais que atuam na alfabetização. Para tal, será realizada uma revisão/reconstrução conceitual de infância e das representações idealizadas de criança. Considerando-se os mais diversos mecanismos de homogeneização individual e coletiva, ressaltando também as discussões em prol das diferenças, evidenciando os mecanismos nos quais as crianças são vitimadas por posturas eurocêtricas, bem como a (des) articulação teóricas e práticas pedagógicas antagônicas a diversidade. O tema abordado, almeja trazer à baila o lócus da formação das professoras de alfabetização, frente o cotidiano escolar, através de uma necessária revisão conceitual de infância e das representações de criança. Ora, se as relações no cotidiano escolar se articulam em redes, o entendimento de tudo é um grande desafio, pois dependemos uns dos outros para conseguirmos atingir objetivos muito maiores, sendo imprescindível a realização de conexões entre saber e o fazer, para ensinar e sinalizar que as relações de cotidianidade na escola são tarefas bem mais complexas do que há tempos, seja ainda pela manutenção do antigo paradigma, ou seja, especialmente, pelo papel atual da escola como espaço de fomentações.

Palavras-chave: Infância, Alfabetização, Formação de professoras, Descolonização, Diversidade

INTRODUÇÃO

O tema abordado, “A criança como sujeito político-histórico-sociocultural face às perspectivas de descolonização, almeja trazer à baila o lócus da formação das professoras alfabetizadoras, frente o cotidiano escolar da classe popular, através de uma necessária revisão

¹ Mestranda em Educação pelo programa de Pós-graduação da Faculdade de Formação de Professores - FFP/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, membro do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorraciais – ALMEFRE, genilima@gmail.com;

² Professora titular da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Procientista. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais. Vice-líder do grupo de pesquisa Vozes da Educação: memórias, histórias e formação docente; coordenadora do grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação de professores e Relações Etnicorraciais (Almefre), maircel@hotmail.com



conceitual de infância e das representações de criança. Ora, se as relações no cotidiano escolar se articulam em redes, o entendimento de tudo é um grande desafio, pois dependemos uns dos outros para conseguirmos atingir objetivos muito maiores, sendo imprescindível a realização de conexões entre saber e o fazer, para aprender, ensinar e sinalizar que as relações de cotidianidade na escola são tarefas bem mais complexas do que há tempos era considerada, seja ainda pela manutenção do antigo paradigma, ou seja, especialmente, pelo papel atual da escola como espaço de fomentações entre sentipensar e agir.

Diante do exposto, assumimos como objetivo geral do trabalho, problematizar alguns apontamentos referentes à formação das professoras e construção e (des) construção de discursos hegemônicos de uma infância idealizada e a evolução histórica da representação cultural e pós-colonial das crianças do município de São Gonçalo/RJ. O percurso metodológico para realização deste trabalho tem origem em uma pesquisa iniciante do Mestrado em Educação, do Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) vinculada ao grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-Raciais (ALMEFRE), sob a orientação da Profa. Dra. Mairce da Silva de Araújo, através de narrativas, .

Por se trata de uma pesquisa narrativa, nosso percurso metodológico se debruçou em promover um diálogo, pela pesquisa, entre formação docente, alfabetização, práticas antirracistas e memória, oportunizaram o resgate de memórias docentes e o lugar da reflexão crítica instigando-as a pensar que o apagamento da memória foi e é uma prática de colonização.

DISCUSSÃO:

A urgência da desconstrução do marcador da criança abstrata, que fortalece o ideal de que todas as crianças são iguais e que a infância é uma categoria única, corresponde a um ideal burguês de negação da história do colonizado, determinada pelas modificações causadas pelas formas de organização de sociedade e pelos aspectos sociais, culturais, políticos, interferem na formação dos sujeitos. Situa ainda, a desigualdade como delineador de tal concepção ao instituir um modelo de criança que não corresponde a maioria das crianças do Brasil.

Neste contexto, percebemos que o processo de colonização se incumbiu de encobrir à diversidade dos diversos grupos, desta forma a padronização, o silenciamento das vozes e a exclusão dos diferentes são características históricas que legitimaram o inculcamento de ideologias, costumes e hábitos dos colonizadores, imperando uma concepção etnocêntrica.



Segundo Motta e Frangella, (2013) A infância é especialmente prejudicada entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, seja pela inaudibilidade destes sujeitos, seja pela invisibilidade pelas políticas públicas, seja pela pelos ritos sociais e culturais de subalternidade a que são submetidas.

Ocupo muito de mim com meu desconhecer.

Sou um sujeito letrado em dicionários.

Não tenho que 100 palavras.

Pelo menos uma vez por dia vou no Moraes ou no Viterbo _

A fim de consertar a minha ignorância, mas só acrescenta

Despesas para minha erudição tiro nos almanaques:

_Ser ou não ser eis a questão.

Ou na porta dos cemitérios:

_ Lembras que és pós e que ao pó tu voltarás.

Ou no verso das folhinhas:

_ Conhece-te a ti mesmo.

Ou na boca do povinho:

_Coisa que não acaba no mundo é gente besta

e pau seco.

Etc.

Etc.

Etc.

Maior que o infinito é a encomenda.

(Manoel de Barros)

Manoel de Barros nos ajuda também a perceber as “coisas desimportantes,” embaçadas pelas lentes hegemônicas da colonialidade. Evoco as palavras do poeta das miudezas, para romper com o silêncio da folha em branco, que ainda que nela nada tenha sido

escrito já quer dizer muitas coisas. A folha em branco, enquanto metáfora, retrata a proposição apresentada por John Locke (1632-1704), em “*O Ensaio sobre o entendimento humano*,” que traz como premissa de que não há ideias e nem princípios inatos.

John Locke, pensador inglês do século XVIII, contribuiu para compreensão que a construção do conhecimento começa com a experiência sensível por ela é condicionado, sendo bastante conhecida a metáfora:

“Suponhamos, pois, que a mente é... um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem qualquer ideia; como ela será suprida? (...) a isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento.”

Logo, se para Locke todo conhecimento advém da experiência tanto de operações internas da mente, seu pensamento abriu perspectivas sobre o que importa conhecer em um mundo marcado por grandes desafios no campo da desigualdade educacional, sobretudo através dos cruzamentos de gênero, classe e etnias. O que importa conhecer para a construção de um mundo no qual estamos inseridos na crise do aquecimento global? Respondo que não basta a leitura de organismos internacionais, por mais bem fundamentados que estejam, se não há correspondência no cotidiano da escola, ou melhor no mundo da experiência, da construção do conhecimento inserida na casa comum. A interlocução com a literatura se apresentou como lente de aumento, que possibilita ver com mais nitidez a produção da diferença na contemporaneidade

Para compor parte significativa da discussão teórica, flertamos com autores que trazem debates importantes para nossas reflexões (FOCAULT, 2003; BAPTISTA, 2010 e GROPPA, 2011, 2019)

FOCAULT (2003) em “A vida dos homens infames,” nos auxilia no desvelamento da realidade educacional brasileira, ora desmascarada pela pandemia de COVID-19, revela a cruel pedagogia do vírus, anunciada por Boaventura dos Santos. Na educação os fatos infames, ainda são ocultados e que a academia segue esse mesmo curso.

O isolamento não fez muita diferença para a classe popular, que tem o seu acesso restrito aos diversos espaços/territórios, os prejuízos socioeconômicos foram debitados, em grande parte, na conta da população pobre e preta. Por outro lado, consideramos que a escola é uma das instituições que preserva as infâncias, no sentido de reconhece-las como categoria social, segundo Gagnebin (2005), articuladas à condição da experiência humana,

especificamente no que diz respeito a ludicidade, a curiosidade e espontaneidade das crianças. A ausência de políticas públicas e do reconhecimento da humanidade dos sujeitos de classe popular é interpretado como “notícia”. A interpretação dos fatos, traz a subjetividade como elemento fundamental para compreendermos, o que o autor define como a condensação das coisas ditas, que não se sabe se a intensidade que os atravessa deve-se mais ao clamor das palavras ou à violência dos fatos que nele se encontram.

Os estudos sobre alfabetização na perspectiva freiriana, afirmam que “ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora”, nos permitiram identificar algumas pistas sobre o assunto em tela. Um dos caminhos encontrado foi a narrativização das professoras, nas rodas de conversas, sobre as suas infâncias, ressaltando os principais dilemas e alegrias e das possíveis intervenções pedagógicas no dia-a-dia dos estudantes das classes populares.

NARRATIVAS DA EXPERIENCIA

As memórias do meu processo de alfabetização ainda são muito presentes. Antes de ser matriculada na escola, lembro da curiosidade em mim despertada pelas histórias em quadrinhos, encontradas em gibis e jornais. O cheiro da cêra da sala em tacos de madeira e do jornal compunha um cenário onde as palavras e as imagens anunciavam muitos acontecimentos. Logo percebi que a leitura daquelas palavras provocavam ora indignação, ora perplexidade e muitas vezes risos. Existia o hábito em minha casa, do que aqui vou chamar de *leitura socializada*. Minha mãe lia uma notícia no jornal, uma crônica ou até mesmo o trecho de um livro e fazia um comentário. Por vezes alguém se antecipava e comentava antes, outras vezes, ela me pedia para contar para os outros, que ainda não tinham ouvido o que eu havia ouvido.

Tal como eu, muitas crianças, jovens e adultos de classe popular estão inseridos num contexto cheio de narrativas, formas, imagens, sons, cheiros, cores, sabores...

A minha chegada a escola foi marcada por grandes curiosidades. Lembro que a professora anunciou que no dia seguinte apresentaria uma “palavra nova”, o que em mim gerou muitas expectativas. Eu não sabia qual era a palavra, mas se era nova era uma palavra que não conhecia. Chegando a casa, perguntei a minha mãe se toda palavra era uma coisa. Minha mãe disse que sim, que palavras eram “coisas que podiam pegar, ver ou sentir”. O que deveria ser a palavra nova? Qual seria o tamanho, a forma, a cor, o gosto e o cheiro dessa palavra? Enfim, no dia seguinte a tal palavra nova foi apresentada. Disse a professora entusiasmadamente, a palavra nova é a palavra OVO. Então levanto a mão, como gesto



acordado para que tivesse direito a fala e digo que esta palavra não era nova, que eu sabia o que era ovo, que já havia comido ovo, que no quintal da minha casa tinha galinha e que elas colocavam ovo. Num gesto de reprovação, a professora leva o indicador até os lábios e ordena que me silencie, em seguida apresenta o va-ve-vi-vo-vu-vão.

A leitura da palavra não pode se apresentar como uma ruptura com a leitura do mundo, mas deve estar vinculada as experiências do sujeito que aprende. Desta forma é imprescindível que as relações ente texto e contextos sejam dialogizados nas propostas de alfabetização.

Pensar a alfabetização nas classes populares é pensar em dimensões políticas que dialogam com movimentos de inclusão e exclusão. Tais perspectivas oportunizam a inclusão dos sujeitos, que ora tiveram negados os acessos na vida pública, sofreram com a quebra de privacidade e com negação de sua autonomia. Nesse sentido, o letramento promove a mobilidade por meio da democratização, em um tempo-espço, que a escrita e a leitura até então considerada privilégio de poucos torna-se direito de todos.

A concepção de alfabetização é ampliada pela associação possível e necessária com o letramento, definindo novas práticas dentro e fora da escola. Tomo emprestado as palavras de Freire que na pedagogia dialógica de Freire, apresenta sua concepção de educação e diz que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 79), ousou parafraseá-lo e dizer que ninguém alfabetiza ninguém, ninguém se alfabetiza sozinho, os homens (e mulheres) se alfabetizam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Mesmo com baixo nível de escolaridade, minha mãe, Arlinda de Oliveira Lima, sempre fez questão de revelar o seu amor pelo mundo da leitura. Nascida no final da década de 20 do século passado, teve acesso restrito a escola, pois as mulheres não eram consideradas alvo de investimento intelectual, dois dos seus irmãos, tornaram-se professores e a ela foi reservado o destino de identificar-se pela profissão do lar. Sempre disse, orgulhosamente, que na sua família apenas a sua avó paterna não foi alfabetizada. Contava que minha bisavó, havia falecido quando ela tinha 12 anos, em 1941 e que provavelmente tinha mais de 100 anos. Originária do sertão baiano, migrou para cidade de Salvador, não costumava

falar sobre os seus antepassados, mas dizia ter visto a guerra de Canudos (1896-1897).³ Minha bisavó dizia que nela se encerraria a geração de pessoas da nossa família que não sabiam ler e escrever. Criada como doméstica, desde criança, na casa de um médico, trouxe através da leitura crítica da realidade vivida, condições para que sua descendência escrevesse uma história diferente. A partir das leituras sobre “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, entendi que Dona Marcionilia Maria da Conceição, minha bisavó, ainda que não tivesse sido formalmente alfabetizada realizava de forma potente a leitura do mundo, que segundo Freire, antecede a palavra. Aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é antes de tudo aprender ler o mundo.

A compreensão de quem seria uma pessoa alfabetizada foi alterada ao longo da história. O ponto de partida para definir se a pessoa era de fato alfabetizada não seriam, apenas, práticas e habilidades relacionados a codificação/decodificação de textos escritos. A leitura da palavra e a leitura do mundo não estão desassociadas, mas como já foi dito a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Assim, a dinâmica recomendada por Freire (2021) é que a leitura do mundo viabilize a leitura da palavra.

Me dispus a conversar com treze professoras alfabetizadoras, do Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas, no bairro de Jardim Catarina, em São Gonçalo/RJ, afim de (re)visitar os conceitos de infância, alfabetização e a construção de propostas de trabalho, a partir da realização de pesquisas que fossem generativas, termo utilizado por (Ball, 2012), para expressar uma perspectiva de protagonismo para a construção de alternativas concretas de currículo, para além de estudos teóricos sobre o assunto. A proposta metodológica não se propõe a falar sobre as práticas das professoras alfabetizadoras ou para as professoras alfabetizadoras, mas falar com elas, para que assim, se reconheçam como produtoras de cultura e sujeitos da pesquisa, a partir das suas histórias de vida. As professoras começaram a inventariar as suas práticas e se propuseram a escrevê-las. As narrativas das professoras, revelaram o sentido político de suas práticas. Construímos coletivamente, um conjunto de ideias

³ Foi um movimento ocorrido no arraial de Canudos, no sertão da Bahia, local onde havia um polo de atração para as populações marginalizadas do nordeste, sob a liderança de Antonio conselheiro. O movimento foi aniquilado pelo governo da Bahia e o pelo governo central. O conflito é considerado o maior movimento de resistência à opressão dos grandes proprietários rurais realizado no Brasil.



de práticas de alfabetização, resgatando através das nossas memórias, atividades com características em outras atividades da vida social, de acordo com o interesse dos aprendentes.

Na roda de conversa, foi possível considerar que as realidades apresentadas nos ofereciam condições de entender a alfabetização, como um processo comprometido com o desenvolvimento da autonomia e com emancipação do sujeito, por meio da democratização do ensino, em um tempo-espaço de lutas, onde a escrita e a leitura até então eram considerada um privilégio. Uma professora afirma que ouvindo e compartilhando histórias entendeu a alfabetização como um ato de insurgência.

Dada sua natureza política, as práticas de alfabetização são essencialmente colaborativas. A professora Eliete Andrade, mestranda em educação do UERJ/FFP, utiliza como objeto de pesquisa o diário de sua avó, mulher negra e analfabeta, uma parteira. Mesmo sem ler e escrever pede para que as pessoas registrem no seu caderno, os dados referentes ao parto. O diário da parteira, pode ser considerado um importante documento de registro como importante marcador da existência de muitas pessoas, a partir deste diário poderiam saber se nasceram num dia de sol ou num dia chuvoso, numa noite de lua cheia ou de lua nova, quais e quantas pessoas aguardavam a sua chegada, o que diziam as pessoas... O início de uma história singular é sempre o eco de muitas histórias coletivas. Este material, mais que uma relíquia atravessou gerações, traz o anúncio de que não existe cultura inferior e cultura superior, por essa razão está sendo utilizado na pesquisa de mestrado, de sua neta, atual guardiã do diário.

A partir do exposto, resgatamos a ideia de que não existe texto sem contexto, sobretudo porque negamos o mito da neutralidade da educação, sejam quais forem as perspectivas em que se apresentem. Ao mesmo tempo que falamos de alfabetização, precisamos falar do conceito de interseccionalidade, apresentado nas narrativas, por meio da identificação de gênero, raça, classe social e fator geracional.

Segundo Crenshaw, interseccionalidade é

“... uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como



ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (2002).

Desse modo, a opressão da mulheres negras, pobres e analfabeta é diferente daquela sofrida pela mulheres brancas, pois estão sob efeitos de diferentes fatores de discriminação. Todavia a mulher branca padece com o sistema patriarcal, mas não com os elementos estruturais de raça, os quais estão diretamente vinculados aos componentes de classe, devido aos motivos históricos e políticos a maior parte da população mais empobrecida é negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo Araujo &Rodrigues (2017) destacam que a perspectiva monocultural que prevalece no sistema educacional brasileiro, fortalece o caráter discriminador e racista norteador de práticas que hierarquizam e rotulam as diferenças culturais como forma de dificultar o processo de alfabetização.

Na medida em que nem sempre as professoras tiveram assegurado o direito a uma formação de dimensão intercultural, viabilizado pelas nossas políticas e práticas sociais e educativas. A formação de professores e professoras idealizou um ambiente alfabetizador presente nas escolas de classe média, de igual forma, reconhece a escola monocultural. A concepção de alfabetização que orienta este trabalho, ao reconhecer as professoras como produtores de cultura, inverte a lógica da concepção de alfabetização centrada apenas na aquisição do código escrito e na análise da língua. Considera que embora grande parte dos professores e professoras, pertençam as classes populares, aprenderam a não reconhecer as diferenças culturais, na implementação de suas práticas, com prejuízos para as crianças das classes populares, que não se reconhecem no cotidiano da escola e não são incluídas nas práticas pedagógicas, que as discriminam.

Em nosso cotidiano, tanto da escola quanto da própria sociedade, permanecem vivas e vivas e pulsantes as marcas de uma cultura dominante (europeia, branca, masculina, cristã...) que se automeava representante do avanço (científico, civilizatório, social) e se impunha sobre culturas dominadas (indígenas, africanas), identificadas como



representantes do “atraso e da ignorância” (ARAUJO; RODRIGUES, 2017).

É urgente sentir, pensar e agir sobre os processos de interdição à leitura e à escrita, dentro e fora da escola, sofrida principalmente pelos sujeitos das classes populares. Dentro da escola este acontecimento se constata quando a diglossia constrói rupturas entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. Assim, a perspectiva de um processo de alfabetização que considere o contexto social do educando é a mola propulsora para a transformação de práticas pedagógicas convertidas em práticas de lutas contra a discriminação social, que visualiza a diferença como deficiência.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, M. S. ; RODRIGUES, N. C. L. . Diálogos interculturais escola/comunidade e suas repercussões no processo de alfabetização das crianças das classes populares. INSTRUMENTO - REVISTA EM ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO , v. 19, p. 1-12, 2017.

Aquino, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: interseções educacionais. In: Aquino, Julio Groppa. Educação pelo arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019.

BALL, Arnetha. To Know is not Enough: knowledge, power and the zone of generativity. Educational Researcher, v. 41, n.8, 2012, p. 283-293.

BAPTISTA, Luis Antonio dos Santos. A Fábula do Garoto que quanto mais falava sumia sem deixar vestígios. In: BAPTISTA, Luis Antonio dos Santos. Escritos Urbanos: ensaios sobre subjetividade e política Curitiba: CRV, 2020.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: Magia e técnica, arte e política. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Comunicação e política, v.25, nº 2, p. 091-107, 2007.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (orgs). Ênfases e Omissões no Currículo. Campinas/ SP: Papyrus, 2001.



- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: Estudos feministas, pp. 171-188, Ano 10, 2002.
- FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Global editora, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 52.ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- _____. Pedagogia do Oprimido. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. O que é um autor? Lisboa: Passagens, 1992.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: _____. Sete aulas sobre linguagem, memória e história. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- GADOTTI, M. Escola cidadã. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- HOUAISS, Antonio (1915-1999) e Villar, Mauro de Sales (1939). Dicionário Houaiss da língua portuguesa/ Antonio Houaiss e Mauro de Sales Villar, elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C Ltda.-Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1ª edição, 1973. (Os Pensadores) cap. I
- MOTTA, Flávia Miller Naethe; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Descolonizando A Pesquisa Com A Criança-Uma Leitura Pós-Colonial De Pesquisa. Revista da FAEEBA, v. 22, n. 40, 2013.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes [et al]. Creches: Crianças Faz de conta & Cia. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)
- NASCIMENTO, Diego Tarley Ferreira; CAMPOS, Gustavo Ribeiro. Os cuidados com a natureza (nossa casa comum), segundo a carta Encíclica Papal “Laudato Si’, mi’ signore”. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos, 2016, São Luis. Disponível em: <[http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467336021_ARQUIVO_ARTIGONascimento2016Oscuidadoscomacasacomum\(2\).pdf](http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467336021_ARQUIVO_ARTIGONascimento2016Oscuidadoscomacasacomum(2).pdf)>. Acesso em: 5 maio 2022.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.
- ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L. e RIESGO, R.S. Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.



SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. SANTOS, Boaventura de Sousa. A Cruel Pedagogia do Vírus. O futuro começa agora: da pandemia à utopia/ Boaventura de Sousa Santos. -1. ed.- São Paulo: Boitempo, 2021.