



IDENTIDADES, ENFRENTAMENTOS, ESCOLHAS E OS (DES)CAMINHOS PARA SE TORNAR PROFESSORA ALFABETIZADORA EM COARI-AM

IDENTITIES, STRUGGLES, CHOICES, AND THE (MIS)PATHS TOWARD BECOMING A LITERACY TEACHER IN COARI, AM

Antonia Fernanda Dutra Pinto¹

Rozane Alonso Alves²

Resumo: O presente artigo apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no período de março de 2022 a fevereiro de 2024. A pesquisa contou com a colaboração de seis professoras alfabetizadoras de uma unidade escolar localizada no município de Coari, Amazonas. O objetivo deste trabalho consiste em apresentar a trajetória metodológica, os processos de produção de dados, os enfrentamentos e os (des)caminhos da docência na alfabetização em contexto amazônico. Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada no campo teórico-metodológico dos Estudos Culturais, perspectiva que viabiliza a análise das tensões presentes nas narrativas de si das docentes. A análise dos dados indica que o exercício da escuta, do diálogo e do compartilhamento de experiências de vida possibilita novas configurações no ato de pesquisar. Conclui-se que tais práticas não apenas fundamentam a produção de dados científicos, mas também possibilitam a nós, pesquisadores(as), outros caminhos metodológicos que constituem não apenas o ato de pesquisar, mas nossas identidades.

Palavras-chave: Professoras alfabetizadoras; Possibilidades metodológicas; Identidade e Diferença.

Abstract: This article presents an excerpt from a master's thesis developed between March 2022 and February 2024. The research involved the collaboration of six literacy teachers from a school unit located in the municipality of Coari, Amazonas. The objective of this work is to present the methodological trajectory, the data production processes, the confrontations and the (mis)paths of teaching literacy in the Amazonian context. It is characterized as a research with a qualitative approach, based on the theoretical-methodological field of Cultural Studies, a perspective that makes it possible to analyze the tensions present in the teachers' self-narratives. Data analysis indicates that the exercise of listening, dialogue and sharing of life experiences enables new configurations in the act of research. It is concluded that such practices not only support the production of scientific data, but also allow us, researchers, other methodological paths that constitute not only the act of research, but our identities.

Keywords: Literacy teachers; Methodological possibilities; Identity and Difference.

¹Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (2024), especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar pela Universidade Estácio de Sá (2011), graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2005) e em Pedagogia pela UNIASSELVI (2024). Professora do Ensino Fundamental I, do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC). E-mail: fernandadutrapinto20@gmail.com

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2012), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2017). Atualmente é Professora Adjunta no Departamento de Métodos e Técnicas (DMT) na Faculdade de Educação (FACED). Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/UFAM). E-mail: rozanealonso@ufam.edu.br

1 Palavras iniciais

No desenvolvimento desta pesquisa, estabeleceu-se um diálogo com seis professoras alfabetizadoras. Na condição de pesquisadora iniciante, adotou-se a entrevista narrativa como procedimento para conferir agência às participantes e compreender a produção de suas identidades docentes. A aproximação presencial permitiu diálogos extensos e significativos, perpassados por memórias, superações e subjetividades que variaram entre conquistas e vulnerabilidades. Tais narrativas foram revisitadas recorrentemente, servindo de base para a condução das reflexões e análise das experiências marcantes.

A proposta investigativa percorreu caminhos complexos para a produção de dados fundamentados em histórias de vida. Investigaram-se as representações de alfabetização, os processos de formação dessas docentes, seus enfrentamentos, escolhas e os (des)caminhos que tensionam a identidade profissional. Nesse contexto, as experiências e vivências foram alinhadas às escolhas metodológicas, buscando dar visibilidade às vozes que ecoam na escrita acadêmica e demonstrar a representação da professora alfabetizadora no interior do estado do Amazonas.

Os relatos obtidos adquiriram novos significados a partir das narrativas de si, revelando que a subjetividade humana comporta um universo de identidades em constante transformação. A imersão nessas vozes foi essencial para o desenvolvimento da proposta e para a compreensão da fluidez das identidades docentes. Hall (2020, p. 11) corrobora essa perspectiva ao pontuar que a identidade é formada na interação entre o “eu” e a sociedade, sendo modificada em um diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores.

O objetivo deste texto é discutir a entrevista narrativa sob a perspectiva de Andrade (2012), utilizada como procedimento metodológico na produção dos dados, os enfrentamentos e os (des)caminhos da docência no processo de alfabetização em contexto amazônico. A fundamentação ancora-se na pesquisa qualitativa de González Rey (2015) e nos Estudos Culturais como campo teórico-metodológico. Essa base permitiu analisar os tensionamentos propostos pelas narrativas ao abordarem os enfrentamentos e os trajetos para a constituição da docência no contexto amazônico.

Por fim, apresentam-se os caminhos metodológicos e duas subseções resultantes da pesquisa de campo que compuseram a dissertação de mestrado intitulada “*Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre as práticas de alfabetização produzidas no 1º ciclo*”



do Ensino Fundamental I em Coari-AM". O referido trabalho foi defendido em fevereiro de 2024, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

2 Os caminhos metodológicos na produção dos dados³

Esta pesquisa constitui-se como uma abordagem qualitativa, na qual se desenvolveram reflexões acerca da subjetividade do sujeito – especificamente de professoras alfabetizadoras, colaboradoras e objetos de estudo desta investigação. Nesse sentido, o ato de pesquisar envolveu elementos subjetivos, conforme os escritos de González Rey (2015, p. 22) “[...] a subjetividade desdobra-se e desenvolve-se no interior do universo da realidade e de processos objetivos que caracterizam a organização social, levando em consideração os diferentes discursos que circularam no contexto escolar, no contexto da pesquisa e nas narrativas produzidas.

O pesquisador praticante da pesquisa qualitativa deve manter uma relação de sutura com seu objeto de estudo e consciência de seu papel na produção do conhecimento. Nessa relação, faz-se necessária a “descolonização de nós mesmos” (Santos; Alves, 2017, p. 72) a fim de evitar a essencialidade e a produção de pesquisas rígidas ou procedimentais que arrisquem sugerir resultados dissonantes da realidade.

Desse modo, considerou-se que a produção de identidades reproduz preferências de subjetivação ao colocar sob rasura conflitos, subversões¹ e inquietações intencionais (ou não) perante as regras e princípios sociais. Articulam-se elementos para provocar subversões de caráter subjetivo, rompendo com hierarquias. Como aponta González Rey (2015, p. 7), a tranquilidade do pesquisador reside no fato de que suas contribuições permitem “novas construções e novas articulações [...] para avançar [...] na criação de novas zonas de sentido”, produzindo novos conhecimentos.

Os Estudos Culturais emergem como espaço de produção de saberes sobre como processos socioculturais implicam na construção das concepções de mundo (Kirchof; Wortmann; Costa, 2015). Apoiada nessa abordagem e na perspectiva do prefixo “pós”, esta pesquisa fundamenta-se na premissa de que não há verdades absolutas, mas sim modos pelos quais os processos produzem o que se entende por verdade.

³ Trata-se de subseção de Pinto (2024). A dissertação em questão está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Humaitá, Amazonas.



Quanto aos instrumentos de produção de dados, utilizou-se a técnica da entrevista narrativa ressignificada, termo cunhado por Andrade (2012). Esta foi aplicada com docentes alfabetizadoras de uma escola estadual em Coari-AM. Na análise das narrativas, buscou-se compreender, para além da veracidade dos fatos, os “[...] mecanismos de subjetivação e as relações de poder que lhes permitiram dizer o que foi dito e do modo como foi dito” (Félix, 2012, p. 136). O objetivo foi perceber como tais mulheres foram alfabetizadas e como se constituíram professoras, articulando trajetórias e identidades docentes.

A amostra foi composta por seis professoras efetivas da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC), com licenciatura em Normal Superior ou Pedagogia e experiência mínima de dois anos no 1º ciclo do Ensino Fundamental I. Os diálogos ocorreram presencialmente em espaços escolares e na residência de uma das colaboradoras. O disparador inicial foi a pergunta: “Fale-me sobre o seu processo de alfabetização”. Os relatos foram registrados via gravador de voz e, posteriormente, transcritos com auxílio de software de processamento de texto.

No campo dos Estudos Culturais, trabalha-se com as narrativas para reconstruir as “significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (Andrade, 2012, p. 174-175). Questionaram-se as narrativas produzidas para articular o aporte teórico ao material de pesquisa, discutindo os efeitos da educação sobre a conduta humana.

O estímulo inicial para os diálogos partiu de uma indagação central: “*Fale-me sobre o seu processo de alfabetização*”. Nesse estágio, utilizou-se o recurso de gravação de áudio via dispositivo móvel e, concomitantemente, a ferramenta de transcrição automática de voz. Posteriormente, realizou-se a transcrição manual e a revisão dos textos para fundamentar as discussões, visto que, no âmbito dos Estudos Culturais, trabalha-se com as narrativas apresentadas pelos sujeitos. Por intermédio da narrativa, buscou-se reconstruir as “[...] significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (Andrade, 2012, p. 174-175).

As narrativas produzidas pelas colaboradoras foram analisadas a fim de articular o aporte teórico deste estudo ao modo de operar o material de pesquisa. O intuito foi conferir sentido aos relatos, discutindo os efeitos da educação sobre a conduta humana e



as formas como as colaboradoras pensaram e atuaram em relação a si, aos pares e às questões educacionais.

Nesse processo, buscou-se dialogar com outras possibilidades de produção de conhecimento, percebendo deslocamentos e ressignificações no percurso teórico-metodológico. A escrita acadêmica aqui apresentada reflete a identidade da pesquisadora e docente em constante movimento de interação com diferentes sujeitos e contextos. Questionou-se a natureza das “verdades” e a identidade dos sujeitos que compartilham o ambiente escolar.

Foi necessário refletir sobre as subversões metodológicas e os procedimentos utilizados para apreender as circunstâncias, movimentos e experiências dos sujeitos. Investigou-se a criação de um conhecimento que, longe de negar as particularidades humanas e sociais, incorporasse tal multiplicidade para evitar olhares naturalizados e caminhos preestabelecidos.

Nesse sentido, retomaram-se as concepções de que a metodologia também “escolhe” o(a) pesquisador(a), uma vez que as definições metodológicas se consolidaram durante o trabalho de campo. A pesquisa manteve-se em constante processo de ressignificação e problematização, compondo e recompondo os múltiplos processos necessários ao seu desenvolvimento.

Os caminhos investigativos percorridos consideraram os discursos sobre a produção da identidade docente e suas representações sociais. Em diálogo com Scaramuzza (2015, p. 15) e com as articulações dos Estudos Culturais, compreende-se que o lugar de fala não se constitui como o ideal, mas como um lugar possível, onde escolhas e percursos fornecem ferramentas para o pensar científico. Por fim, a entrevista narrativa ressignificada permitiu a emersão de elementos da vida pessoal e profissional das entrevistadas, revelando o sujeito contemporâneo marcado pela diferença.

Refletiu-se sobre a identidade da pesquisadora e as subversões metodológicas necessárias para incorporar a multiplicidade dos sujeitos, evitando olhares naturalizados. Concluiu-se que, de certo modo, o pesquisador é escolhido pela metodologia, dado que as escolhas ocorreram durante o trabalho de campo, em um processo contínuo de ressignificação. Como afirma Scaramuzza (2015, p. 15), o lugar de fala não se constitui como o melhor, mas como um lugar possível para o exercício da pesquisa. Por fim, a entrevista narrativa permitiu que as entrevistadas suplantassem a proposta inicial, trazendo elementos da vida pessoal e marcas da contemporaneidade.

No entanto, foi preciso estar atenta, durante o processo da pesquisa, aos novos elementos que emergiram do campo, que não estavam *a priori* desenhados na proposta inicial da dissertação. Ademais, a entrevista narrativa ressignificada permitiu que as entrevistadas trouxessem elementos sobre sua vida pessoal, profissional, conquistas, fatos, lembranças e sobre o eu, sujeito contemporâneo marcado pela diferença.

3 Os modos como foram alfabetizadas⁴

Articulou-se o aporte teórico desta investigação ao método de análise do material empírico, com o intuito de conferir inteligibilidade às narrativas docentes. Analisam-se, nesta seção, os processos de alfabetização das professoras, bem como as circunstâncias e as correlações estabelecidas entre as histórias relatadas. A partir do diálogo com a colaboradora Rosa, depreendeu-se o percurso de sua alfabetização em uma comunidade ribeirinha, contexto de sua residência familiar e de conclusão do Ensino Fundamental II.

Nós morávamos no sítio, então, eu comecei a estudar com 12 anos, a primeira vez que eu entrei na escola, mas eu aprendi a ler sozinha, porque eu estudava fazendo um galinheiro das vogais (galinheiro é o lugar onde põe as galinhas), pegava o carvão, escrevia as letras e começava a ler, o pouquinho que eu aprendia na escola eu fui construindo esse galinheiro das letras com o carvão. Eu aprendi ler na primeira série, com 12 anos (Rosa, setembro de 2023⁵).

Devido ao isolamento geográfico e à inexistência de instituições de ensino próximas, bem como às limitações financeiras da família para o transporte, o acesso à escolarização foi dificultado naquele período. “Nós não tínhamos catraia⁶ na época, o meu pai não tinha condições de nos levar para a escola” (Rosa, setembro de 2023).

Nessa realidade ribeirinha, em meio à floresta amazônica, a alfabetização da professora Rosa ocorreu em estreito contato com a natureza, integrando as relações da educação do campo em turmas multisseriadas⁷.

⁴ Trata-se de subseção de Pinto (2024). A dissertação em questão está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

⁵ Os excertos do material empírico serão apresentados em formato itálico, tamanho da fonte 10 para diferenciar das citações diretas dos(as) autores(as).

⁶ Catraia é uma espécie de canoa que serve como meio de transporte para quem vive na zona ribeirinha no Amazonas. Ela é movida a remo ou com motor rabeta (motor de poupa), como os ribeirinhos costumam falar. Para esse motor funcionar é necessário abastecê-lo com gasolina.

⁷ A turma multisseriada caracteriza-se como uma modalidade de organização escolar na qual discentes de diferentes idades e níveis de escolaridade são agrupados em uma mesma sala de aula, sob a regência de um único docente. Essa configuração é comum em contextos rurais com baixa densidade demográfica, visando assegurar o acesso à educação por meio da integração de diversos estágios de conhecimento em um espaço comum, onde o professor media conteúdos específicos para cada etapa de ensino.



A entrevista ocorreu na residência da professora Rosa, que se encontrava em licença-maternidade. O diálogo foi estabelecido em seu dormitório, onde a colaboradora acomodou-se em uma poltrona com sua filha lactante, de cinco meses, enquanto a pesquisadora posicionou-se próximo à cama. A interação estendeu-se durante uma manhã de sexta-feira, sendo entremeada por dinâmicas próprias do cuidado materno, como o choro e o repouso da criança, encerrando-se no período que antecedeu o almoço.

Considerou-se relevante destacar as memórias de Rosa acerca de sua alfabetização, ocorrida aos 12 anos, o que suscita o questionamento sobre a existência de um período cronológico rígido para tal aprendizado. A experiência docente de Rosa, no 1º ciclo do Ensino Fundamental, permitiu-lhe observar que o processo de alfabetização não se consolida de maneira uniforme entre os discentes. Essa percepção diverge das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece que a alfabetização deve ser plenamente assegurada até o final do 2º ano (antigo 1º ciclo).

A imersão no material empírico suscitou o desejo de “[...] retomar o instante da entrevista e enxergar o detalhe, ver nas coisas ditas os enunciados que constituem as redes discursivas e seus efeitos sociais” (Andrade, 2012, p. 178). Para além do conteúdo verbal, buscou-se observar os gestos, risos, lágrimas e a atmosfera dos ambientes onde as entrevistas ocorreram. Nesse processo fluido de análise das narrativas das professoras, as vivências e os fatos compartilhados permitiram uma compreensão profunda da pesquisa, pautada por um rigor que acolhe a subjetividade dos encontros.

Assim como Rosa, a professora Hortênsia vivenciou sua infância em uma comunidade ribeirinha no município de Coari. Contudo, ao transitar do contexto rural para o meio urbano, Hortênsia experienciou um processo de alfabetização distinto. Sua introdução ao mundo da escrita ocorreu no âmbito familiar, sob a orientação do pai que, possuindo o ensino primário completo (antiga 4ª série), era o responsável por auxiliar os filhos na aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, utilizou-se a cartilha *Caminho Suave*⁸.

A colaboradora exercia suas atividades no turno matutino, e o encontro ocorreu na biblioteca da escola durante seu Horário de Trabalho Pedagógico (HTP)⁹. A recepção

⁸ Na cartilha *Caminho Suave*, a autora Branca Alves de Lima concilia princípios dos métodos sintético e analítico. O material inicia-se pela apresentação das vogais, seguida da formação de encontros vocálicos e, posteriormente, da sílaba.

⁹ A HTP corresponde a uma carga horária destinada à produção e correção de atividades, preenchimento de diário de classe, atendimento aos pais e responsáveis, planejamento, reunião pedagógica, levantamento de alunos (as) infrequentes, elaboração de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação, estudos



foi marcada pela cordialidade e entusiasmo da docente, cujo perfil é caracterizado pelo bom humor e pela promoção de interações lúdicas no ambiente de trabalho. O diálogo, pautado pela fluidez e espontaneidade, revelou uma trajetória de superação, memórias e conquistas profissionais.

As identidades caracterizam-se como posições assumidas pelos sujeitos; nesse sentido, a professora Hortênsia constituiu-se por meio das representações produzidas em seus próprios discursos. Segundo Hall (2014, p. 111), tais identidades “[...] são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou ‘fixação’ do sujeito ao fluxo do discurso”. Ao longo de suas vivências, Hortênsia articulou identidades mediadas por sua transitoriedade, produzindo novas subjetividades em um processo contínuo de busca por um “eu” inacabado.

Diante de tais questionamentos, compreende-se a produção da identidade docente como uma trajetória contínua e processual. Faz-se necessário um exercício permanente de reinvenção de conceitos e modos de ser, transitando por diversas áreas do saber e experimentando novas teorias e correntes que perpassam as práticas educativas e os sistemas educacionais brasileiros.

Nesse sentido, a reflexão permitiu a exploração do desconhecido como um espaço para novas conquistas e como um objeto de análise sobre o sujeito em construção, passível de constantes mudanças. Descortinaram-se possibilidades para esse “sujeito outro”, analisando as estruturas impostas por meio de práticas sociais de ordenamento político e pelas relações de poder estabelecidas no campo educacional.

A alfabetização formal de Hortênsia ocorreu mediante o método silábico, com o uso da cartilha *Caminho Suave*. Observa-se, portanto, a manutenção do recurso didático já utilizado por seu pai em casa, estabelecendo uma linha de continuidade entre as práticas educativas familiar e escolar. “*Era o método silábico, era sílaba, sílaba mesmo que eu tinha que aprender*” (Hortênsia, setembro de 2023).

No decorrer desse processo de alfabetização em âmbito escolar, a professora deparou-se com uma docente cuja metodologia apresentava uma abordagem distinta das experiências vivenciadas anteriormente. Essa alteração no paradigma pedagógico representou um novo estágio em sua trajetória de aprendizagem. “*Eu tinha uma professora que ela fazia os alunos contarem o texto*” (Hortênsia, setembro de 2023). Nessa perspectiva pedagógica, o ato de “contar o texto” consistia na interpretação oral da

individuais e coletivos (em serviço) voltados ao aperfeiçoamento profissional, correspondendo a 07 horas de trabalho semanal.

leitura realizada. A alfabetizadora propunha questionamentos e cada discente, individualmente, respondia de forma verbal junto à mesa da docente. Esse processo não se restringia a um material único; ao contrário, utilizavam-se leituras diversificadas, em que cada criança recebia um texto específico e, após a leitura autônoma, era submetida à arguição sobre a compreensão do conteúdo.

Diante das oscilações e incertezas inerentes à produção dos dados, buscou-se compreender as seguintes problemáticas: quais sujeitos constituíram a pesquisa a partir das escolhas teórico-metodológicas adotadas? Que significados foram atribuídos às suas posições de sujeito frente ao contexto investigado? Ademais, buscou-se entender como as colegas alfabetizadoras se produziram e como, enquanto sujeitos, “[...] podemos ser situados nessas posições de sujeitos” (Woodward, 2014, p. 17) diante do ato de pesquisar e da construção do material empírico.

As bases metodológicas e os procedimentos adotados na investigação com as docentes alfabetizadoras suscitaram elementos culturais que propiciaram uma reflexão profunda sobre o processo de alfabetização e os modos de subjetivação docente. Sobretudo, possibilitaram um olhar sensível ao “outro”, permitindo a percepção de narrativas e perspectivas plurais.

Observou-se a circulação de múltiplas identidades nas narrativas em distintos momentos biográficos, evidenciando como a diferença se constitui em novos contextos de formação e a complexidade inerente à produção de subjetividades. Nesse processo fluido de constituição identitária, identidades foram rompidas e novas facetas foram agregadas, promovendo uma desconstrução da própria pesquisadora na tentativa de compreender como a alteridade é produzida.

Em convergência com a trajetória de Hortênsia, a narrativa da professora Jasmim também revela vivências no contexto rural, marcadas por dificuldades de acesso à zona urbana e pela predominância de condicionantes econômicos em sua história de vida e alfabetização. Com mais de três décadas de atuação no Ensino Fundamental I — das quais vinte anos foram dedicados exclusivamente à alfabetização —, Jasmim foi entrevistada no turno matutino, durante seu HTP. O encontro ocorreu na biblioteca escolar, onde a docente se encontrava em meio à análise de documentos do Conselho Escolar, atividade que foi interrompida para o início do diálogo.

A trajetória de alfabetização da professora Jasmim iniciou-se no ambiente doméstico, em uma comunidade ribeirinha de Coari, sob a mediação de suas irmãs mais

velhas. Este processo deu-se por meio da utilização de cadernos de pequeno porte, nos quais eram realizadas cópias e leituras de textos manuscritos, permitindo que a docente exercitasse a grafia do alfabeto e de seu próprio nome sob orientação familiar.

“Meu pai não sabia ler, quando ele vinha da roça, ele comprava aqueles folhetos antigos, que são os cordéis, era um livrinho. Quando chegava em casa ele dizia: hoje você vai ler para mim, para ver se você já está enxergando. Meu pai tinha uma visão de mundo muito bonita” (Jasmim, setembro de 2023).

Para o progenitor de Jasmim, a compreensão de mundo estava intrinsecamente ligada ao conceito de letramento; em sua perspectiva, o ato de “enxergar” transcendia a visão biológica, significando o domínio do código escrito e a apropriação do conhecimento formal. Dessa forma, ser letrado e conhecer as letras representavam, primordialmente, a possibilidade de interpretar e integrar-se plenamente à realidade social e ao mundo que o cercava.

“Quando nós liamos, ele dizia: você está começando a enxergar o mundo, meu pai era um sábio, que não sabia ler, ele era analfabeto, órfão, descendente de negro, criado pela sua bisavó” (Jasmim, setembro de 2023).

A análise da constituição identitária das colegas de profissão, no âmbito das instituições escolares, propiciou uma reflexão instigante acerca da alteridade e dos modos de existência desse “sujeito outro”. Essas docentes, parceiras de trajetória e de prática pedagógica, compartilharam espaços de aprendizagem e conquistas cotidianas, permitindo que a pesquisa transcendesse a mera produção de dados para se tornar um processo de reconhecimento mútuo e de compreensão das subjetividades que compõem o fazer docente.

Sob a perspectiva metodológica desta pesquisa, observa-se que o desejo de “enxergar o mundo” – conforme a subjetividade da colaboradora – impulsionou novos recomeços em sua trajetória. Tal movimento representou uma ruptura que permitiu a Jasmim constituir sua identidade em uma trama articulada entre as escolhas familiares, o vínculo afetivo com as irmãs e o posicionamento do progenitor quanto à valorização da educação formal para sua descendência.

A alfabetização de Jasmim no contexto escolar foi estruturada a partir do método silábico, caracterizado pela memorização e repetição de famílias silábicas. Esse processo didático fundamentava-se no uso de cartazes e da cartilha *Caminho Suave*, progredindo da sílaba para a palavra por meio de explorações visuais e leituras diárias exaustivas. Atividades de cópia de fonemas e vocábulos constituíram a base prática desse período, enfatizando a produção mecânica da escrita.



As narrativas das docentes ora convergem em aspectos estruturais, ora se distanciam em virtude de realidades distintas que corroboram para a produção de subjetividades plurais. Diferentemente de Rosa, Hortênsia, Acácia e Jasmim, a professora Girassol não vivenciou sua infância em contextos ribeirinhos; sua experiência inicial transcorreu no núcleo urbano de Coari, sob os cuidados paternos. Posteriormente, ocorreu um deslocamento geográfico e familiar para a cidade de Manaus, onde passou a residir com a figura materna, o padrasto e seus irmãos, configurando um novo cenário de desenvolvimento e socialização.

A interlocução com a professora Girassol, que atuava nos turnos matutino e vespertino, ocorreu durante o HTP no período da tarde, tendo como cenário a biblioteca escolar. O diálogo transcorreu em uma atmosfera de acolhimento e sensibilidade, permeada por manifestações emocionais que evidenciaram uma relação de alteridade entre pesquisadora e pesquisada. Durante a entrevista, Girassol relatou suas trajetórias de resistência, conquistas e enfrentamentos, destacando que seu contato inicial com a cultura escrita se deu no ambiente doméstico, sob a mediação de seu padrasto em seus períodos de repouso. Tal processo de alfabetização informal foi sustentado por um vínculo de respeito mútuo e afeição, configurando uma relação de filiação que extrapolou os laços consanguíneos e foi determinante para seu ingresso no mundo letrado. *“Ele foi um pai muito presente, ele quem me ensinava, auxiliava nos trabalhos escolares”* (Girassol, setembro de 2023).

Ao evocar suas memórias, a docente narrou trajetórias de resistência e superação em um contexto urbano inicialmente desconhecido. O percurso investigativo permitiu reconstruir o itinerário percorrido desde o afastamento da cidade de Coari — onde residiu com o pai biológico até os oito anos — até sua alfabetização, formação acadêmica em Manaus e o posterior retorno ao município de origem. Este regresso ocorreu sob a égide de uma nova identidade profissional: a de professora graduada, especialista em Psicopedagogia e aprovada em concurso público na rede municipal. Tal ruptura geográfica e familiar possibilitou o encontro com o padrasto, figura central e principal incentivador de sua ascensão acadêmica e profissional, sendo o responsável por mediar seu ingresso inicial no universo da leitura e da escrita antes da escolarização formal.

“Meu padrasto quem recebia meus boletins, ele quem ia para as reuniões de pais, eu não lembro da minha mãe participando dessas reuniões, mas ela cobrava muito em casa, minha mãe não era participativa na escola, mas ela queria que todo ano eu passasse” (Girassol, setembro de 2023).

Girassol continua: *“Na verdade, desde o início, sou muito grata a meu padrasto, porque desde quando eu fui morar com eles [padrasto e a mãe] ele quem me deu educação, eu morava aqui [Coari] com meu pai biológico e não lembro de ter estudado”* (Girassol, setembro de 2023).

Aos oito anos, a professora iniciou seu processo de alfabetização em uma instituição da rede pública de Manaus, sob a égide do método silábico. Girassol recorda que a dinâmica pedagógica se fundamentava em leituras diárias de cartazes expostos no ambiente escolar e na sistematização de famílias silábicas apresentadas em fichas. Posteriormente, esse material era fixado em seu caderno de classe com o intuito de exercitar a grafia e treinar a escrita, evidenciando uma prática voltada à memorização e à repetição mecânica dos fonemas.

“A professora explorava as famílias silábicas, BA-BE-BI-BO-BU-BÃO, depois palavras com as sílabas e uns textos pequenos da cartilha Caminho Suave” (Girassol, setembro de 2023). Nesse contexto, a prática do ditado de palavras era recorrente, articulando-se às atividades voltadas ao domínio das famílias silábicas e ao desenvolvimento da leitura e escrita. Durante o relato, a docente referiu-se, de forma descontraída, a essa metodologia como o “método de furar”. Ao ser questionada sobre o significado da expressão, Girassol explicou, em tom risonho, que a nomenclatura remetia à natureza repetitiva e mecânica dos exercícios, que buscavam fixar o conteúdo na memória dos alunos de maneira incisiva: *“sim, de tanto eu apontar o dedo para a cartilha em direção das palavras”* (Girassol, setembro de 2023).

A professora Girassol enfrentou um período prolongado de latência em sua alfabetização, manifestando dificuldades significativas na aquisição da leitura e da escrita, a despeito do suporte pedagógico oferecido por seu padrasto em ambiente doméstico. Tal cenário suscita uma reflexão sobre a semântica da expressão “método de furar”: seria ela um reflexo da resistência do sujeito frente a uma aprendizagem árdua ou, sob uma perspectiva crítica, evidenciaria a insuficiência do método silábico em contemplar as singularidades e as necessidades cognitivas da aprendizagem naquele contexto específico?

Tal questionamento fundamenta-se nas reflexões de Soares (2021a) acerca das metodologias de alfabetização, sugerindo uma análise crítica necessária ao docente alfabetizador. Essa reflexão torna-se imprescindível à medida que o sucesso da aprendizagem não reside apenas na aplicação de uma técnica, mas na compreensão de que a alfabetização é um processo complexo que envolve a apropriação do sistema de

escrita alfabética e o desenvolvimento de práticas de letramento. Assim, a insuficiência de determinados métodos, como o silábico, pode estar relacionada à desarticulação entre a instrução formal e a realidade cognitiva ou social do sujeito em formação, pois “cada um deles privilegia determinada função, determinada faceta¹⁰, determinados pressupostos teóricos, ignorando ou marginalizando os demais” (Soares, 2021b, p. 32).

Tais implicações suscitam um debate acerca da pertinência de se fragmentar o processo de aprendizagem da língua escrita, em contraposição à necessidade de ressignificar o ensino a partir de uma perspectiva de totalidade. Esse dilema pedagógico questiona se a atomização da língua em unidades menores (fonemas e sílabas) é eficaz, ou se a prática educativa deve priorizar o sentido e a função social da escrita, compreendendo-a como um sistema complexo que exige uma abordagem integradora e contextualizada.

Soares (2021b) propõe uma abordagem não linear das facetas da alfabetização, ressignificando-as ao agregar perspectivas que rompem com a dicotomia histórica entre a escolha do “melhor método” e as disputas entre diferentes correntes pedagógicas. A análise pormenorizada de cada faceta – linguística, interativa e sociocultural – permite compreender como seus fragmentos se articulam na produção da aprendizagem da língua escrita. Nesse sentido, o estudo da obra de Soares (2021b) fornece subsídios teóricos fundamentais para a compreensão do processo de alfabetização em sua multidimensionalidade, oferecendo ferramentas conceituais específicas que possibilitam conferir novos sentidos e intencionalidade às práticas pedagógicas.

Em continuidade às reflexões de Soares (2021b) acerca das metodologias de alfabetização, observa-se que as propostas tradicionais, comumente, “restringem-se, em geral, a uma parte do processo, equivocadamente considerando que é a parte do todo” (Soares, 2021b, p. 33). A análise da obra sugere que o foco da discussão não deve recair sobre a técnica de ensino ou a escolha arbitrária de um método, mas sim sobre a compreensão de como o sujeito aprende. Ao priorizar o processo cognitivo da criança em detrimento da mera instrução formal, propõe-se uma mudança de paradigma: o deslocamento da perspectiva docente para uma visão integradora, na qual o estudante é reconhecido como o protagonista na construção do próprio conhecimento.

¹⁰ A autora usa a palavra faceta para se referir aos processos de alfabetização e letramento. Soares (2021b, p. 33) refere-se à palavra faceta “[...] para designar componentes da aprendizagem inicial da língua escrita [...]” que se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento. Para o processo de alfabetização, segundo a autora, o trabalho é realizado por meio da faceta linguística da língua escrita que aborda a apropriação do sistema alfabético, das convenções da escrita e a norma ortográfica.



Soares (2021a) ressignifica o conceito de alfabetização ao incorporar a função social da escrita e conferir protagonismo ao sujeito aprendente. Nessa perspectiva, a criança assume um papel ativo, construindo e reconstruindo hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, o que amplia significados e reforça o caráter comunicativo da língua. Conforme postula a autora, esse processo emula a própria invenção histórica da escrita, fundamentando-se nas contribuições de Emília Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita e seus respectivos níveis evolutivos. Tais pressupostos teóricos permitem uma reavaliação crítica das condições em que a professora Girassol foi alfabetizada, transpondo a visão meramente técnica para uma compreensão da alfabetização como um fenômeno complexo e multidimensional. Sob essa ótica, emerge a necessidade de uma prática pedagógica que considere os aspectos socioculturais e ofereça intervenções mediadoras, personalizadas às singularidades e necessidades de cada estudante.

Em clima de descontração e imersão memorialística, a interlocução com a professora Violeta ocorreu na sala de projetos da unidade escolar, durante o HTP no turno vespertino. Inicialmente, a colaboradora manifestou certa apreensão com o uso do dispositivo de gravação; contudo, a reiteração dos protocolos éticos e do compromisso com o anonimato – fundamentais nesta pesquisa – promoveu o acolhimento necessário para o prosseguimento do diálogo.

Aos oito anos, Violeta ingressou na educação formal, iniciando seu processo de alfabetização. De maneira análoga à trajetória da professora Girassol, a colaboradora manifestou dificuldades acentuadas no estágio inicial, demonstrando lacunas na compreensão da lógica do sistema de escrita alfabética. Esse cenário de resistência na aprendizagem foi agravado pela configuração do seu ambiente doméstico: desprovido de práticas de letramento, o núcleo familiar não dispunha de recursos ou estratégias para mediar a compreensão da língua escrita, deixando a cargo da instituição escolar a responsabilidade exclusiva pelo desenvolvimento cognitivo da criança nesse campo.

O processo de alfabetização de Violeta foi estruturado por meio do método silábico, fundamentando-se na decodificação de unidades fonológicas isoladas para a posterior formação de vocábulos. Assim como as demais colaboradoras deste estudo, sua entrada no mundo da escrita ocorreu sob a égide da tradição pedagógica que prioriza a repetição e a memorização de famílias silábicas, reafirmando a hegemonia dessa metodologia nas instituições de ensino durante aquele período histórico, como Violeta disse: “*BA-BE-BI-BO-BU-BÃO*” (setembro de 2023).



No ambiente escolar, Violeta construiu suas hipóteses e, gradualmente, apropriou-se do sistema de escrita, embora descreva o percurso como um processo “doloroso”. Tal experiência foi marcada por uma cobrança extenuante e pela monotonia pedagógica, caracterizada pela repetição incessante de conteúdos, atividades e rotinas. Diante desse relato, emerge uma série de inquietações analíticas acerca dos fatores que desencadearam as dificuldades enfrentadas pela colaboradora: seriam as condicionantes socioeconômicas, a rigidez do método silábico e o uso da cartilha, ou, ainda, a postura pedagógica e a rotina exaustiva da sala de aula? Esses elementos, de forma isolada ou combinada, configuraram o cenário de exclusão e sofrimento que permeou a alfabetização inicial de Violeta.

A língua escrita compreende os processos inter-relacionados de leitura e escrita. Segundo Soares (2021b), embora esses fenômenos guardem similitudes em determinados aspectos, distinguem-se em outros, compondo uma estrutura multifacetada. Tais facetas possuem elementos próprios que delineiam naturezas distintas, mas que se articulam de forma indissociável como partes de um mesmo objeto de estudo. Individualmente, cada faceta pode se constituir como objeto de diferentes ciências, o que fundamenta o questionamento crítico acerca dos métodos de alfabetização, visto que, conforme postula Soares (2021b, p. 31-32), eles: “[...] derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina, quando se ensina a língua escrita”.

A verbalização da professora Violeta acerca do “processo doloroso” vivenciado na infância descortinou reflexões que suscitaram questionamentos sobre a rotina de trabalho com as crianças e o diálogo com os pares. Tais inquietações, oriundas do cotidiano escolar, permitiram identificar marcas de estranhamento que impulsionam a reavaliação das escolhas metodológicas e a ressignificação das práticas de alfabetização. É imperativo notar que, aos oito anos, Violeta já suportava o ônus de uma alfabetização rígida e, a despeito das dificuldades enfrentadas, constituiu-se como sujeito alfabetizado, garantindo a continuidade de seu percurso acadêmico. Esse movimento de resistência e superação dialoga com as proposições de Silva (2014, p. 86), que reforça: “[...] conspiram para complicar e subverter a identidade” do sujeito.

A articulação entre os relatos das docentes e as identidades por elas assumidas possibilitou um movimento analítico acerca dos modos de subjetivação, considerando a ambivalência inerente às identidades produzidas. Tal análise ocupa-se da premissa de que as identidades são construções incertas e transitórias, em constante devir. Nesse sentido, recorre-se às reflexões de Bauman (2005, p. 13), ao postular que a questão da identidade:



“é uma convenção social necessária” que se revela como um estímulo à ação, sempre em busca de uma fixação que nunca se completa.

Tal negociação manifesta-se nas narrativas das docentes alfabetizadoras, cujas trajetórias são constituídas nesta escrita por meio de textos, histórias e discursos compreendidos como práticas sociais. Sob essa ótica, as narrações operam “[...] como o discurso que investigamos produz objetos, práticas, significados e sujeitos” (Paraíso, 2012, p. 29), os quais são nutridos por perspectivas de mundo específicas. Dessa forma, as identidades de Girassol e Violeta não são apenas descritas, mas produzidas e reconfiguradas pelo próprio ato de narrar, revelando como as marcas do passado e as escolhas metodológicas do presente se entrelaçam na constituição do sujeito professor.

Nesse cenário, a interlocução com a professora Acácia revelou o entrelaçamento das identidades docente e materna; durante o diálogo na sala de projetos da escola, no seu HTP no turno vespertino.

O diálogo com a professora Acácia promoveu um exercício de memória acerca de sua infância na zona ribeirinha de Coari, marcada pela escassez de recursos socioeconômicos e pela ausência de mediação letrada no ambiente doméstico. Sua constituição familiar apresentava uma mãe desprovida de instrução formal e um pai com escolarização precocemente interrompida pelas demandas do trabalho agrícola. A infância da colaboradora foi perpassada pela cultura das águas — o manejo da canoa, a observação dos ciclos de cheia e vazante dos rios e o cotidiano da casa ribeirinha.

Em um relato marcado pela serenidade e pela clareza de suas reminiscências, Acácia expôs as nuances de sua trajetória. Essa postura da colaboradora durante a entrevista não apenas facilitou a imersão nos dados biográficos, como também revelou uma apropriação consciente de sua própria história, permitindo uma análise densa sobre os sentidos atribuídos ao seu processo de escolarização. Sob essa perspectiva de calma e reflexão, ela descreveu: “*eu comecei a estudar com oito anos, nessa escola que hoje eu sou professora*” (setembro de 2023).

Mana foi o método silábico mesmo, das famílias, do BA-BE-BI-BO-BU-BÃO, a professora sempre cantava uma música para enfatizar qual família iríamos aprender. Uma situação interessante, naquela época, ela costumava usar os coleguinhas que já sabiam ler para ajudar os que estavam com dificuldade. No dia de leitura, ela colocava um aluno em cada cantinho da sala para que pudessem ouvir a leitura dos colegas, o aluno que não conseguia ler direito, voltava para sua cadeira, e os que conseguiam, eram encaminhados à mesa da professora (Acácia, setembro de 2023).

Em suas narrativas, Acácia descreveu o ingresso no processo de alfabetização sob uma lógica de exaustiva dedicação à exercícios de leitura e cópia, visando ao

aprimoramento da caligrafia e da ortografia. Esse percurso foi mediado pela cartilha *Caminho Suave*, recurso didático que orientava a aprendizagem por meio da sequência linear das famílias silábicas. Diante da ausência de mediação letrada no ambiente doméstico, a família buscou estratégias externas para suprir as lacunas de orientação escolar: a rede de apoio comunitário, personificada na figura de uma vizinha, tornou-se o elo necessário entre a criança e as exigências do material didático. Essa articulação revela como o sucesso escolar, em contextos de vulnerabilidade, muitas vezes depende de redes informais que substituem ou complementam o papel que a família, por questões de escolarização, não consegue desempenhar.

Minha mãe não sabia ler, mas todos os dias ela pedia para olhar meu caderno, não sei o que ela olhava [risos], mas ela pedia. Quem me ajudou nos deveres de casa foi uma vizinha, com ela eu melhorei minha escrita e minha leitura, eu estudava de manhã, e à tarde eu ia à casa dela, bem do lado da nossa, ela tinha muita paciência e jeito de ensinar (Acácia, setembro de 2023).

Os modos de alfabetização vivenciados pelas professoras colaboradoras indicam a permanência histórica do método silábico de alfabetização e do uso da cartilha *Caminho Suave*, utilizados em diferentes realidades e tempos, reforçando sua relevância e continuidade no processo de alfabetizar sujeitos.

Essas narrativas evidenciam que, embora o método e os recursos fossem semelhantes, as experiências de alfabetização foram atravessadas por múltiplos fatores – sociais, econômicos, culturais e pedagógicos – que influenciaram a constituição das identidades docentes e os modos de relação com a leitura e a escrita.

As narrativas das professoras alfabetizadoras, analisadas ao longo desta seção, evidenciam que os processos de alfabetização por elas vivenciados não podem ser compreendidos de forma homogênea ou linear. Ainda que marcados por práticas pedagógicas semelhantes – especialmente pelo uso do método silábico e da cartilha *Caminho Suave* –, tais processos foram atravessados por contextos socioculturais diversos, condições materiais desiguais e experiências subjetivas singulares. Esses elementos produziram modos distintos de relação com a leitura e a escrita e contribuíram para a constituição de identidades docentes plurais, instáveis e em permanente negociação.

As experiências de alfabetização narradas por Rosa, Hortênsia, Jasmim, Girassol, Violeta e Acácia revelam que a alfabetização ultrapassa a dimensão técnica do ensino da língua escrita. Trata-se de um processo histórico, social e cultural, que envolve afetos, deslocamentos, rupturas e ressignificações. Ao rememorar suas trajetórias, as professoras



não apenas revisitam suas histórias pessoais, mas também expõem práticas escolares, concepções pedagógicas e políticas educacionais que marcaram – e continuam marcando – a alfabetização no contexto brasileiro.

As reflexões teóricas mobilizadas, especialmente a partir de Soares (2021b), permitem problematizar a centralidade atribuída aos métodos de alfabetização, deslocando o olhar para as múltiplas facetas do aprender a ler e a escrever. Essa perspectiva evidencia que a aprendizagem da língua escrita não se reduz à memorização de sílabas ou à repetição de exercícios, mas envolve a compreensão da escrita como prática social, a participação ativa da criança e a mediação pedagógica sensível às singularidades dos sujeitos.

Assim, ao encerrar esta seção, torna-se possível afirmar que os modos de alfabetização vivenciados pelas professoras colaboradoras não apenas narram um passado escolar, mas constituem um campo fértil para compreender o presente da prática alfabetizadora. É a partir dessas memórias, experiências e atravessamentos que se abrem caminhos para problematizar o fazer docente, os saberes mobilizados na alfabetização e as escolhas pedagógicas que se atualizam no cotidiano escolar.

Diante disso, a subseção seguinte volta-se para discutir e analisar como essas professoras se tornaram alfabetizadoras, buscando aprofundar a análise sobre os enfrentamentos da escolha pela profissão docente, em diálogo com as narrativas das professoras e com os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa. Ao avançar nessa direção, pretende-se compreender como essas trajetórias de alfabetização se desdobram nas práticas docentes atuais, produzindo sentidos, tensionamentos e possibilidades outras para pensar a alfabetização e a formação de professores(as).

4 Como se tornaram alfabetizadoras¹¹

Esta seção propôs-se a discutir e analisar o percurso de constituição das docentes como alfabetizadoras. Tal objetivo suscitou indagações fundamentais: quais motivações as conduziram à docência? Quais elementos, determinantes ou circunstanciais, influenciaram a decisão pela carreira magistério? Na busca por tais respostas, estabeleceu-se o diálogo direto com as colaboradoras, compreendendo que as histórias compartilhadas por meio da entrevista narrativa não são comuns “[...] dados prontos ou

¹¹ Trata-se de subseção de Pinto (2024). A dissertação em questão está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Humaitá, Amazonas.

acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre a pesquisadora e sujeitos da pesquisa” (Andrade, 2012, p. 176).

Esse processo investigativo foi perpassado por momentos de escuta sensível e trocas reflexivas. Nesse percurso metodológico, coube à pesquisadora o exercício de ouvir, selecionar, sumarizar e reinterpretar as narrativas. Esse movimento recursivo de escuta e análise permitiu o distanciamento necessário para pensar as trajetórias de forma ressignificada, conferindo novos sentidos às experiências vividas e narradas pelas professoras.

Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, Rosa acalentava o desejo de atuar na docência. Em busca de novos horizontes e possibilidades de formação, empreendeu uma travessia geográfica e subjetiva ao deslocar-se para a cidade de Tefé-AM após a conclusão do Ensino Fundamental II.

Durante a graduação, Rosa vivenciou à docência de forma complexa, com destaque para sua atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Sua trajetória formativa contemplou estágios em diversos segmentos: Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 1º ao 5º ano, além de incursões nas dimensões administrativa e de supervisão. Para a colaboradora, esse período constituiu-se como um ciclo de movimentos reflexivos que descortinaram a complexidade inerente ao cotidiano escolar.

Tais experiências permitiram que Rosa explorasse diferentes “modos de ser” no processo de alfabetização em Tefé. Relewa-se, nesse percurso, sua atuação no Programa Mais Educação, onde enfrentou desafios constantes durante um trimestre de intervenção. A alfabetização conduzida nesse programa revelou-se um exercício de alteridade, exigindo a aproximação com “sujeitos outros” e a construção de “identidades outras”. Esse cenário demandou a subversão de práticas de ensino tradicionais em favor de estratégias mediadoras, visando mitigar as disparidades nos processos de leitura e escrita.

Nós tínhamos que desenvolver uma aula diferenciada, trabalhar a leitura e a escrita explorando o lúdico, as brincadeiras, atendíamos os alunos e as alunas que estavam com mais dificuldade na aprendizagem, o atendimento era realizado no contraturno, com 1 hora aula, eram várias turmas que eu atendia, uma turma a cada dia na semana (Rosa, setembro de 2023).

Todo esse percurso exigiu um compromisso ético-político com a docência assumida por Rosa. Os conflitos, as tensões e os desafios inerentes ao ato de alfabetizar emergiram das complexas relações tecidas no cotidiano escolar — nas interações com seus pares e no encontro com as crianças, cujos contextos, significados e identidades

atravessam a sala de aula. Nessas relações, mediadas pelas representações que os discentes constroem sobre a figura docente, Rosa ressignificou suas práticas de ensino e forjou novas identidades profissionais. Sobretudo, a colaboradora experimentou percepções sensíveis sobre o processo de alfabetização, compreendendo-o não como uma técnica estática, mas como uma construção viva e relacional.

Em setembro de 2018 eu coleí grau e em outubro eu já comecei a atuar como professora em uma comunidade bastante distante da cidade, substituindo duas professoras que haviam desistido da docência. E lá iniciei com uma turma multisseriada, com crianças de primeiro, segundo e terceiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, que foi da mesma forma que eu fui alfabetizada (Rosa, setembro de 2023).

Em nítido contraste com a trajetória de Rosa, Hortênsia não vislumbrava à docência como um projeto de vida ou uma aspiração de infância. Sua narrativa revela uma ausência de identificação prévia com o magistério, sugerindo que seu ingresso na profissão não decorreu de um desejo vocacional amadurecido, mas de outras circunstâncias que a conduziram ao cenário educativo. Essa distinção é fundamental para compreender as diferentes formas de subjetivação docente: enquanto para umas o “ser professora” é um destino planejado, para Hortênsia, a identidade pedagógica constituiu-se a despeito de suas projeções iniciais, revelando um processo de tornar-se alfabetizadora marcado pela imprevisibilidade. “*Nunca foi meu sonho, ser professora*” (Hortênsia, setembro de 2023).

Nesse período, a genitora de Hortênsia já se encontrava estabelecida no núcleo urbano com sua prole. Com o intuito de prover a subsistência familiar e viabilizar a permanência dos filhos na cidade, ela exercia a ocupação de lavadeira para o então gestor municipal. Essa dinâmica laboral, comum em contextos de interioridade, evidencia como a economia doméstica e o acesso à educação das camadas populares eram (e são) frequentemente sustentados por formas de trabalho informal e por redes de dependência pessoal, configurando o cenário socioeconômico em que Hortênsia iniciou sua formação. “*Naquele tempo ela andava com aquelas tábuas na cabeça com as roupas passadinha para devolver aos donos. E minha mãe era a lavadeira do prefeito, ela quem cuidava dos ternos dele*” (Hortênsia, setembro de 2023).

A partir dessa rede de relações, emergiu para Hortênsia a oportunidade de ingressar no exercício docente. Em um período marcado pela ausência de processos seletivos formais e concursos públicos, o acesso ao cargo era frequentemente mediado por indicações políticas e redes de sociabilidade local. Embora tivesse concluído o curso de Magistério, a futura alfabetizadora ainda não havia experienciado a regência de classe



ou os desafios inerentes ao processo de alfabetização. Sua inserção como professora contratada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) ocorreu mediante a indicação da primeira-dama do município de Coari.

Nunca foi meu sonho ser professora, era uma turma de primeira série, onde eu consegui um contrato, então, eu corri atrás, e foi passando o tempo, e eu fui gostando, hoje eu gosto do que eu faço, então, foi assim, no dia a dia, ouvindo aquelas crianças precisando da minha ajuda que eu aprendi a gostar de alfabetizar (Hortênsia, setembro de 2023).

Para Hortênsia, tal oportunidade configurou-se como um evento disruptivo, abrindo uma fresta para a imersão no cotidiano escolar e, fundamentalmente, nas alteridades tecidas com as crianças e com o corpo docente. Foi necessário esse deslocamento biográfico para que ela ressignificasse sua identidade como um projeto em permanente construção, atravessado pelas múltiplas dimensões de ser mulher, filha, irmã e, agora, professora. Esse ingresso na docência não representou apenas o início de um vínculo laboral, mas um processo de subjetivação no qual a prática pedagógica passou a interpelar e reorganizar suas percepções sobre si mesma e sobre o seu lugar social no interior do Amazonas.

As escolhas metodológicas aqui empreendidas suscitaram “verdades outras no modo de olhar/perceber o outro, bem como pesquisar com esse outro” (Santos; Medeiros, 2020, p. 612). Esse exercício permitiu a ressignificação das práticas investigativas e a desconstrução de posicionamentos pretéritos a partir da imersão nas histórias de vida das colaboradoras.

No transcurso desses deslocamentos, compreende-se que as identidades “[...] estão fortemente baseadas na construção da diferença [...]” (Woodward, 2014, p. 39). Tais identidades, emolduradas pelo aporte teórico-metodológico que fundamenta a produção do material empírico, (re)constituíram simultaneamente a subjetividade da pesquisadora em suas múltiplas facetas: estudante e professora. Esse processo possibilitou o entendimento do lugar de fala como um dispositivo potente, capaz de fornecer as ferramentas hermenêuticas necessárias para o rigor e a sensibilidade da pesquisa.

Jasmim compartilha da mesma intenção vocacional de Rosa: o anseio pelo magistério constituiu-se como um projeto de vida alimentado desde a infância. Suas primeiras aspirações docentes remontam ao período em que residia na zona rural, no interior de Coari, revelando que, mesmo em um contexto de isolamento geográfico e distanciamento dos grandes centros urbanos, a figura da professora já exercia um fascínio estruturante em seu imaginário e em suas projeções de futuro.



Bem, durante muito tempo eu sempre tive vontade de ser professora, eu morava na zona rural, no interior, na roça, mas sempre foi meu desejo. Automaticamente eu fiz magistério, naquela época era a habilitação para atuar como professora, um ano depois de concluir o magistério fiz um concurso para professora, passei, desde lá são 30 anos de docência (Jasmim, setembro de 2023).

A professora foi se constituindo sujeito nas experiências vividas com a educação e com a aprendizagem.

“Exatamente porque meus pais tinham outra visão, eles incentivavam os filhos, meu pai falava que os filhos só iam trabalhar na roça se quiséssemos, porque ele ia dar oportunidade para todos, ele se esforçou, comprou uma casinha e os filhos vinham estudar em Coari” (Jasmim, setembro de 2023).

Sob a égide do rigor científico tradicional, a produção e análise de dados via narrativas podem suscitar estranhamento; todavia, os diálogos estabelecidos retomaram fatos, emoções e reminiscências que compõem a tessitura da realidade docente. Ao “remexer” o não dito, o percurso investigativo provocou reflexões sobre escolhas, subversões e afetos, transcendendo a frieza dos dados quantitativos.

Buscou-se, deliberadamente, o que os procedimentos positivistas frequentemente negligenciam: “[...] as memórias, as experiências de fatos vivenciados pelas informantes da pesquisa e reinterpretados por elas a partir do momento presente, memórias resignificadas a partir de outras/novas experiências” (Andrade, 2012, p. 174). Esse caminhar junto às colaboradoras permitiu apreender outras vozes e saberes que forjam suas identidades. Nesse cenário de incertezas e descobertas, emerge a trajetória da professora Girassol, que, durante a graduação em Pedagogia, ainda não possuía a convicção do exercício do magistério como seu destino profissional. *“Na verdade, gostava muito de contabilidade, até estagiei no escritório de contabilidade, e, por várias vezes eu fiz vestibular público, não conseguia passar”* (Girassol, setembro de 2023).

A escolha acadêmica de Girassol foi mediada pela rede de apoio familiar, especificamente por meio da interlocução com seu padrasto. Após não obter êxito no processo seletivo da universidade pública, a colaboradora ingressou em uma instituição de ensino particular, viabilizada pelo suporte financeiro deste. Nesse percurso, Girassol subverteu as limitações socioeconômicas impostas, articulando estratégias para custear não apenas as mensalidades, mas também as despesas logísticas e de subsistência acadêmica, como transporte e materiais didáticos. Esse movimento revela a resiliência e a reconfiguração de prioridades familiares em prol da mobilidade social via diploma universitário.

Meu padrasto resolveu me ajudar a pagar a faculdade, porque era só ele quem trabalhava lá em casa, ele quem me incentivou a estudar, priorizou minha

faculdade, cortamos alguns gastos em casa. Fiz minha matrícula e consegui concluir com a ajuda dele na mensalidade, comprar livros, transporte (Girassol, setembro de 2023).

Originalmente, a trajetória da professora Girassol inclinava-se para a área contábil; em Manaus, ela concluiu o Ensino Médio Técnico em Contabilidade, chegando a exercer práticas de estágio no setor. Todavia, foi a experiência prática no ambiente da creche que operou uma ruptura, permitindo-lhe (re)descobrir a docência como campo de atuação. Conforme postula Hall (2014, p. 111), “[...] as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. Sob essa ótica, Girassol (re)desenhou sua identidade, acomodando e (re)produzindo novos sentidos aos processos subjetivos em que foi investida ao trocar os números pelo universo da alfabetização.

Nesse “processo deslizante”, Girassol consolidou sua afirmação na docência ao percorrer os itinerários formativos de sua graduação, realizando estágios supervisionados em diversos segmentos: Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Supervisão Escolar. Após a colação de grau, a professora empreendeu um ano de serviço voluntário em uma instituição de ensino particular em Manaus. Essa experiência imersiva permitiu-lhe transitar por todas as etapas da Educação Básica, proporcionando momentos de densa reflexão sobre a práxis docente. Tal vivência foi fundamental para que Girassol apreendesse a micropolítica dos movimentos escolares e a complexidade das relações interpessoais que constituem o cotidiano das instituições de ensino.

“No ano seguinte, a escola me contratou para trabalhar com crianças de 1 ano a 8 meses, foi quando eu realmente assumi uma turma” (Girassol, setembro de 2023). Após o período de voluntariado, Girassol atuou por um ano como docente contratada em uma instituição da rede privada, consolidando sua prática antes de submeter-se ao certame público da Prefeitura Municipal de Coari. Seu retorno à cidade natal ocorreu em um novo patamar de titulação e estabilidade: a professora regressou não apenas como bacharela graduada, mas como especialista e devidamente aprovada em concurso público. Esse movimento de retorno ao local de origem, agora sob o amparo da segurança funcional, marca o fechamento de um ciclo de formação externa e o início de sua contribuição efetiva para a educação do município de Coari. *“Em 2006, quando eu vim assumir a minha cadeira do município, venho graduada e com especialização. Eu saí de uma escola toda estruturada, deixei a escola particular para vir trabalhar na zona rural. Que nem escola tinha [sorrisos e lágrimas nos olhos]”* (Girassol, setembro de 2023).



Andrade (2012, p. 174) auxilia a reflexão sobre a produção do sujeito ao postular que está “[...] se dá dentro do âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito [...]”. Sob essa ótica, a professora Girassol constituiu-se nos interstícios de sua história, articulando vivências, atravessamentos e os caminhos singulares por ela trilhados.

Tais implicações revelaram aproximações sensíveis entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora. Ao olhar para as professoras alfabetizadoras, não as percebi sob a lente da exclusão, mas como detentoras de saberes válidos e significativos, compreendendo como a diferença se constitui.

Articulei os conhecimentos produzidos sob o rigor metodológico e a densidade teórica dos Estudos Culturais, o que permitiu investigar os elementos de produção de identidade e os modos de subjetivação na contemporaneidade. Ao analisar o *corpus* das entrevistas, busquei tensionar os discursos das colegas de profissão, não apenas para descrever suas falas, mas para dar visibilidade às suas vozes enquanto produtoras de saber e resistência.

Imbuída desse propósito analítico, identifiquei na narrativa da professora Violeta convergências significativas com o relato de Hortênsia. Violeta revelou que a docência não figurava em seus planos iniciais, afirmando que o exercício do magistério jamais houvera atravessado suas projeções de futuro. Essa reiteração de um “não desejo” inicial entre as colaboradoras sugere que a entrada na profissão, para muitas educadoras da região, é marcada pela contingência e por circunstâncias externas, desafiando a ideia romântica de que a alfabetização é exclusivamente fruto de uma vocação inata.

“Na verdade, eu não pretendia ser professora. Não fiz o Magistério, fiz o Ensino Médio, eu não queria ser professora de jeito nenhum” (Violeta, setembro de 2023). Movida pelas contingências da vida e sob a influência de seu núcleo familiar, Violeta foi apresentada à possibilidade de ingresso no magistério. Suas irmãs, já egressas do curso de Magistério e atuantes na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Coari, informaram-na sobre a abertura de um processo seletivo para contratação temporária em 2012. Tal oportunidade visava atender à demanda de docentes para lecionar na zona rural, configurando-se como o marco inicial de sua inserção profissional. Esse cenário evidencia como as redes de parentesco e as políticas de contratação emergentes no interior do Amazonas atuam como mediadoras no recrutamento de novos sujeitos para o exercício da docência. *“Eles pegavam pessoas que já tinham alguma formação, mesmo as que não*

tinham o magistério, mesmo assim sem ter feito o magistério fui ser professora na zona rural, professora de EJA” (Violeta, setembro de 2023).

Violeta, ao reiterar que o ingresso no magistério se deveu a uma eventualidade, buscou suporte na experiência das irmãs, que já acumulavam cerca de quatro anos de regência. Contudo, entre o acaso e a prática, houve um rito de passagem institucional: antes do deslocamento para a comunidade rural, a professora participou do planejamento pedagógico promovido pela SEMED, recebendo orientações específicas para atuar na EJA.

Desse “acaso”, Violeta iniciou um processo de constituição profissional que exigiu rupturas profundas em sua vida privada. Para vivenciar esse estágio decisivo — que posteriormente fundamentaria sua graduação em Pedagogia —, a docente precisou enfrentar o distanciamento da filha de apenas três anos, que permaneceu na zona urbana sob os cuidados da avó materna. Esse afastamento evidencia os dilemas e sacrifícios inerentes às trajetórias das professoras da região, onde a afirmação na carreira muitas vezes impõe uma fragmentação do convívio familiar e um rearranjo das redes domésticas de cuidado. *“Deixei para trás. Ficou com a minha mãe”* (Violeta, setembro de 2023).

Nesse contexto, a inscrição no processo seletivo da Prefeitura de Coari configurou-se como a oportunidade viável para prover as necessidades básicas familiares, muito embora, naquele período, a candidata ainda não possuísse experiência prévia na rotina docente em sala de aula, *“não tinha noção do que era ser professora, não tinha nenhuma base”* (Violeta, setembro de 2023). A docente dedicou-se às oportunidades que se abriram, explorando o desconhecido para fomentar a produção de novos sentidos e discursos. Tal trajetória possibilitou a construção de diferentes histórias de vida e a emersão de novas identidades.

No percurso desta investigação, procedeu-se à reflexão sobre os discursos que perpassam as narrativas das docentes, discutindo-se as identidades produzidas pelos pares de profissão. Observou-se como essas identidades “[...] são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (Andrade, 2012, p. 179). Evidenciaram-se distintas formas de produção identitária, nas quais sujeitos transitam pela cultura para engendrar novas subjetividades e reconhecer a pluralidade de atores nesse contexto.

Em meio às contingências do período, surgiu a obrigatoriedade de qualificação profissional para o exercício da docência. Violeta submeteu-se ao processo seletivo para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no campus de

Coari. Antes de concluir a graduação, a docente obteve sua remoção para a zona urbana. A experiência inicial na docência, embora marcada por contingências, resultou em uma progressiva identificação com o magistério, especialmente em relação ao trabalho direcionado ao público infantil. Na cidade, a professora confrontou-se novamente com o desconhecido ao assumir turmas de 1ª série (atual 2º ano do Ensino Fundamental), inserindo-se no contexto das classes de alfabetização. Diante desse novo desafio, participou de oficinas pedagógicas voltadas à alfabetização de sujeitos amazônidas, buscando estratégias condizentes com as especificidades socioculturais da região. *“Foram nessas oficinas que acabei me identificando, como eu tinha minha filha, me identifiquei mais nessas oficinas para as crianças, eram bem mais trabalhadas e animadas também, gostei mais trabalhar com as crianças, de alfabetizar”* (Violeta, setembro de 2023).

Durante a participação nas oficinas, a docente desenvolveu a percepção de si como uma alfabetizadora em processo de formação e construção identitária. *“Foi um processo, não sei, as coisas foram surgindo, foram evoluindo, eu fiz a faculdade”* (Violeta, setembro de 2023). A aproximação com as oficinas pedagógicas voltadas à alfabetização inseriu a docente em um universo distinto que, simultaneamente, convergia com sua esfera pessoal devido à maternidade. Esse processo configurou momentos de (re)descoberta profissional e pessoal, nos quais a relação com a filha serviu como ponto de ancoragem para a ressignificação de sua prática docente.

O exercício da pesquisa junto às alfabetizadoras possibilitou uma nova perspectiva acerca da produção das identidades docentes, de modo que o respeito às diferenças se tornou um elemento fluido e constante. O impacto dessas práticas permitiu “[...] contextualizar os sujeitos, suas relações, identidades, experiências, movimentos, culturas, negociações, articulações, entre outras questões” (Santos; Alves, 2023, p. 3), configurando-se como uma problematização central na condição de pesquisadora.

As negociações evidenciaram as trajetórias pelas quais as futuras docentes ingressaram no magistério. Outra colaboradora cuja trajetória não previa à docência foi Acácia; em seu relato, explicou que a opção pela carreira foi motivada pela busca por estabilidade financeira por meio do concurso público. Após a conclusão do curso de Magistério, Acácia chegou a receber uma proposta de contratação para atuar no setor comercial, em uma loja de tecidos.

Bem no início eu trabalhava em uma loja de tecido, de confecções. E aí teve um concurso público da SEDUC em 1993, resolvemos fazer, eu e as colegas da loja, vamos lá fazer, a turma toda animada. Porque queria ter uma

estabilidade melhor, né? Mas, assim, vocação, vocação para ser professora, eu não via em mim, entendeu? Mas mesmo assim resolvi fazer junto com as colegas da loja. Fizemos este concurso por fazer mesmo, sem nenhuma expectativa. Fui aprovada e nem fiquei tão contente. Porque eu trabalhava durante o dia. Ai teria que trabalhar como professora à noite. Foi isso que aconteceu, fui para EJA (Acácia, setembro de 2023).

Subvertendo as expectativas iniciais sobre suas escolhas profissionais, a professora Acácia constituiu-se na docência – vocação que, a princípio, afirmava não possuir. Após a conclusão do Magistério, ela conciliou o trabalho em uma loja de tecidos durante o dia com a regência de turmas da EJA no período noturno. Posteriormente, optou por renunciar à atividade comercial para dedicar-se exclusivamente ao ensino, fase em que já integrava o quadro de servidores efetivos da SEDUC.

As transformações vivenciadas por Acácia perpassaram suas múltiplas dimensões como mulher, esposa, mãe, filha, vendedora de produtos naturais e religiosa. Tal processo de afirmação encontra ressonância na perspectiva de Bhabha (1998, p. 352), ao postular que “[...] não devemos simplesmente mudar as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humano como históricos”.

A transição do setor comercial para o educacional reconfigurou sua rotina e contextos de atuação. Durante os anos de dedicação à EJA, a professora desenvolveu sua identidade docente, processo acompanhado por uma crescente afinidade com o magistério. Nesse cenário, o aprendizado com seus pares e as interações cotidianas foram fundamentais para o domínio de competências pedagógicas, tais como o planejamento curricular e a gestão do tempo em sala de aula.

Novos desafios surgiram em sua trajetória ao assumir turmas de 4ª série (atual 5º ano) do Ensino Fundamental I. Diante da mudança, a docente manteve o compromisso com sua prática, buscando articulação com colegas de profissão e o suporte de orientações e materiais pedagógicos adequados ao novo perfil discente.

A graduação veio quando..., na verdade tinha uma na UFAM, mas precisaria estudar em Manaus, mas eu não tinha condições financeiras de mudar, meus pais não tinham como me bancar em Manaus para eu estudar, eu desisti, era para Geografia que eu tinha passado no vestibular, anos depois por causa da exigência do MEC, veio aquele projeto do governo estadual de cursar o Normal Superior. Eu trabalhava e estudava nos períodos de férias e recesso escolar (Acácia, setembro de 2023).

Anos mais tarde, a docente consolidou sua vocação e vislumbrou novas possibilidades de contribuir com o cenário educacional de seu município. Logrou êxito em um certame da Prefeitura de Coari e, subsequentemente, obteve sua segunda

aprovação em concurso público da SEDUC, totalizando uma jornada de 60 horas semanais. Durante um período de 13 anos, dedicou-se à gestão escolar na rede estadual, experienciando as complexidades da administração pedagógica. Após esse interstício, ocorreu o seu retorno à regência de classe em sala de aula.

Eu tive que voltar para a sala de aula com três horários, e o Marcos [filho mais novo] era pequeno, precisava dar mais atenção a ele, porque o cargo de gestão sugava muito. Também tinha aquela situação de três matrículas, você corre aquele risco de ter que devolver dinheiro, para não correr esse risco eu tive que optar: SEMED ou SEDUC, foi quando exonerei as 20h na SEMED e fiquei com 40h na SEDUC (Acácia, setembro de 2023).

O retorno à regência de classe consolidou a identidade de Acácia como professora alfabetizadora. Esse novo estágio em sua trajetória demandou outras travessias educacionais e impôs, com urgência, a ressignificação de sua prática docente. Tal processo exigiu a construção de novos modos de ser e estar no ambiente escolar, especificamente no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental I, adequando seu fazer pedagógico às especificidades da alfabetização infantil.

Voltei no primeiro ano, mas foi um desafio, ainda fui pela Paraíso [escola particular] com a professora Vilma para ela me ajudar com atividades e metodologias, para verificar o que ela usava nas turmas de alfabetização, só sei que eu passava dias pesquisando método diferente e o que as professoras utilizavam nas aulas para alfabetizar, e assim fui fazendo no primeiro ano (Acácia, setembro de 2023).

As trajetórias das professoras Rosa e Jasmim convergem, uma vez que ambas manifestaram, precocemente, a aspiração pelo magistério. Pautadas pela determinação, buscaram a fundamentação necessária para o ingresso na carreira docente. Nesse processo, as condições socioeconômicas e os modos de vida na comunidade atuaram como fatores determinantes, influenciando tanto suas decisões profissionais quanto suas perspectivas de vida.

Em contrapartida, as narrativas das professoras Hortênsia, Girassol, Violeta e Acácia revelam percursos distintos: a ausência de um planejamento prévio para a docência. Suas histórias demonstram uma interconexão entre as escolhas profissionais e as contingências enfrentadas. Ao assumirem suas identidades docentes, as professoras mobilizaram novos enfrentamentos: Hortênsia inseriu-se gradualmente na profissão; Girassol (re)descobriu sua vocação durante o estágio – visto que sua inclinação inicial era voltada à Contabilidade; Violeta ingressou na carreira por eventuais circunstâncias da vida; e Acácia foi motivada pela busca por estabilidade financeira via concurso público estadual. É possível depreender que a busca pelo professorado, por vezes motivada pela



escassez de alternativas ou por eventualidades, configurou-se como uma estratégia de ascensão e superação diante de contextos marcados por vulnerabilidade econômica.

Nesse sentido, compreender como essas professoras foram alfabetizadas torna-se fundamental para pensar os modos como elas próprias se constituíram – e se constituem – como alfabetizadoras. As marcas deixadas por suas experiências iniciais de escolarização atravessam suas práticas docentes, seus posicionamentos pedagógicos e suas concepções de ensino e aprendizagem, evidenciando que a identidade docente é produzida em um movimento contínuo, inacabado e relacional, conforme apontam Bauman (2005), Hall (2014) e Silva (2014).

5 Palavras provisórias

As possibilidades de pesquisa junto às professoras alfabetizadoras de uma escola pública da rede estadual, situada no município de Coari-AM, bem como os caminhos metodológicos adotados na produção de dados da pesquisa, permitiram aproximações que redimensionaram o ato de pesquisar. O estar com o “outro”, o ouvir e o dialogar possibilitaram a imersão em diferentes histórias de vida, descortinando caminhos metodológicos que constituem não apenas o fazer científico, mas as identidades dos sujeitos envolvidos – tanto da pesquisadora quanto das docentes.

Neste trabalho, adotamos uma postura de cunho político, acadêmico e social. Desse modo, procuramos aproximar as narrativas das professoras alfabetizadoras como sujeitos atuantes da escrita acadêmica. Ressalta-se que os caminhos metodológicos possibilitados pelas vivências em campo foram produzidos, analisados e apoiados na experiência direta com o outro e no contexto investigado.

As reflexões de Soares (2021b) contribuíram para problematizar a centralidade atribuída aos métodos de alfabetização, deslocando o foco da escolha metodológica para a compreensão de como a criança aprende. A autora permite compreender a alfabetização como um processo multifacetado, que articula dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e culturais, superando a lógica reducionista que fragmenta a aprendizagem da língua escrita. Nessa perspectiva, alfabetizar implica reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de construir e reconstruir hipóteses sobre o funcionamento da escrita, em diálogo com práticas sociais significativas.

As experiências relatadas pelas professoras também evidenciam práticas educativas marcadas por tempos históricos distintos, como o uso de castigos físicos e



simbólicos, hoje ressignificados à luz de concepções contemporâneas de infância e aprendizagem. Tais práticas deixam marcas nos sujeitos e influenciam a constituição de suas identidades, como apontam Silva (2014) e Bauman (2005), ao compreenderem a identidade como instável, negociada e produzida nas relações sociais.

Ao articular as narrativas das professoras com os referenciais teóricos mobilizados, compreende-se que a produção da identidade docente se dá em um processo contínuo, fluido e inacabado, atravessado por memórias, experiências, deslocamentos e escolhas. As histórias de alfabetização dessas professoras não apenas revelam seus percursos pessoais, mas também iluminam práticas escolares, políticas educacionais e concepções de ensino que historicamente moldaram a alfabetização no Brasil.

Dessa forma, está escrita possibilita pensar a alfabetização para além dos métodos, reconhecendo-a como um processo complexo e situado, que exige sensibilidade às singularidades dos sujeitos, às condições socioculturais e às múltiplas facetas da língua escrita. Ao revisitar as experiências de alfabetização das professoras, abrem-se caminhos para ressignificar práticas pedagógicas, produzir outras formas de ensinar e aprender e, sobretudo, reafirmar a educação como espaço de produção de sentidos, identidades e possibilidades.

Referências

ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 112 p.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 395 p.

FÉLIX, J. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 133-152.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução: Marcelo Aristides Ferrada Silva. 1. ed. São Paulo: Cengage, Learning, 2015. 222 p.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020. 64 p.



KIRCHOF, E. R.; WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V. Apontamentos à guisa de introdução. In: KIRCHOF, E. R.; WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V. (org.). **Estudos culturais e educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. 1. ed. Canoas: ULBRA, 2015. p. 7-20.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

PINTO, A. F. D. **Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre as práticas de alfabetização produzidas no 1º ciclo do Ensino Fundamental I em Coari-AM**. 2024. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Humaitá, AM, 2024. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10114>.

SANTOS, J. D.; ALVES, R. A. Das possibilidades do pesquisar em contextos indígenas de Rondônia. **Tellus**, Campo Grande, ano 17, n. 33, p. 71-90, 2017. <https://doi.org/10.20435/tellus.v17i33.445>.

SANTOS, J. D.; ALVES, R. A. Descolonização de nós mesmos e possibilidades de construir caminhos metodológicos bricolados. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n.1 p. 1-17, 2023. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e85968>.

SANTOS, J. D.; MEDEIROS, H. Q. Procedimentos metodológicos e pesquisa de campo: transitando por caminhos bricolados na pesquisa com povos indígenas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 609-636, 2020. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i3p609-636>.

SCARAMUZZA, G. F. **Pesquisando com Zacarias Kapiaar: concepções de Professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola**. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2021a. 352 p.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2021b. 384 p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

Recebido em: 29 de julho de 2024.

Aceito em: 25 de fevereiro de 2026.