

## COMO FORAM ALFABETIZADAS? TENSIONAMENTOS E DIÁLOGOS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

*HOW WERE THEY LITERATE? TENSIONS AND DIALOGUES ON THE LITERACY PROCESS IN THE AMAZONIAN CONTEXT*

*¿CÓMO FUERON ALFABETIZADAS? TENSIONES Y DIÁLOGOS SOBRE EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN EL CONTEXTO AMAZÓNICO*

Antonia Fernanda Dutra Pinto<sup>1</sup>

Rozane Alonso Alves<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo trata de um recorte da dissertação de mestrado que analisou de que maneira as colaboradoras da pesquisa foram alfabetizadas no contexto amazônico, as implicações do processo de alfabetização a partir das narrativas de si e como constituíram suas identidades. O campo teórico-metodológico dentro do qual foram desenvolvidos e analisados os dados produzidos insere-se no campo dos Estudos Culturais. Para tanto, utilizou-se como procedimento metodológico a entrevista narrativa ressignificada de Andrade (2012), ancorada pela pesquisa qualitativa de González Rey (2015). Diante disso, a partir das narrativas apresentadas pelas professoras, foi possível perceber as lutas e os enfrentamentos para se tornarem alfabetizadas em contextos e com sujeitos diferentes, através do método silábico e com o uso das cartilhas, dimensionando os modos como elas foram alfabetizadas, marcados pela diferença, constituindo, assim, suas identidades.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Identidade. Diferença. Narrativas.

### ABSTRACT

This study presents an excerpt from a master's dissertation that analyzed how the research participants were literate in the Amazonian context, the implications of the literacy process based on self-narratives, and how they constructed their identities. The theoretical-methodological framework within which the data were produced and analyzed falls within the field of Cultural Studies. To this end, the study employed the narrative interview method redefined by Andrade (2012), anchored in the qualitative research approach of González Rey (2015). Based on the narratives presented by the teachers, it was possible to observe the struggles and challenges they faced in becoming literate in different contexts and with diverse individuals. Their literacy process was marked by the syllabic method and the use of primers, shaping the ways in which they acquired literacy—processes characterized by difference and the construction of their identities.

**Keywords:** Literacy. Identity. Difference. Narratives.

### RESUMEN

Este estudio presenta un extracto de la tesis de maestría que analizó cómo las participantes de la investigación fueron alfabetizadas en el contexto amazónico, las implicaciones del proceso de alfabetización a partir de las narrativas de sí mismas y cómo construyeron sus identidades. El marco teórico-metodológico dentro del cual se produjeron y analizaron los datos se inscribe en el campo de los Estudios Culturales. Para eso, se empleó como procedimiento metodológico la entrevista narrativa resignificada de Andrade (2012), basada en la investigación cualitativa de González Rey (2015). A partir de las narrativas presentadas por las maestras, fue posible observar las luchas y desafíos que enfrentaron para alfabetizarse en diferentes contextos y con distintos sujetos. Su proceso de alfabetización estuvo marcado por el método silábico y el uso de cartillas, lo que dio forma a la manera en que adquirieron la alfabetización, caracterizada por la diferencia y la construcción de sus identidades.

**Palabras clave:** Alfabetización. Identidad. Diferencia. Narrativas.

Submetido para publicação: 10/04/2025

Aceito para publicação: 18/07/2025

<sup>1</sup> Universidade Federal do Amazonas – UFAM – Manaus – Amazonas – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-7171-7012> – fernandadutrapinto20@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Amazonas – UFAM – Manaus – Amazonas – Brasil – <https://orcid.org/0000-0003-1401-5556> – rozanealonso@ufam.edu.br

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

A gigantesca Região Amazônica é conhecida pelas suas peculiaridades que compõem um cenário natural e complexo pela diversidade dos rios, das plantas, dos animais, da natureza, dos modos como os sujeitos transitam pelos rios, como vivem os ribeirinhos e as pessoas na zona urbana do estado do Amazonas. Esse emaranhado de cenários e contextos diferentes fazem dessa região única e diversa.

É nesse contexto que a pesquisa foi desenvolvida, que emerge tensionar o processo de alfabetização no interior do Amazonas para dar voz às professoras colaboradoras da pesquisa, ao processo de alfabetização e explorar as potencialidades próprias do contexto amazônico para alfabetizar sujeitos em contextos diferentes.

Nesta trama discursiva, as problematizações têm como ponto de partida a percepção acerca das concepções sobre o processo de alfabetização no interior do Amazonas, a produção de identidades e suas implicações sociais. Mediante isso, buscamos evidenciar como se inserem as (re)produções identitárias e culturais no contexto da pesquisa, quais os processos que as atravessam e como isso ressignifica as concepções sobre a identidade e a cultura da alfabetização.

Os Estudos Culturais, como aporte teórico e metodológico, nos ajudaram a olhar a complexidade dos modos de produção identitária das professoras e da pesquisadora em produção. Esses atravessamentos permitiram olhar para o outro e perceber outras vivências, experiências, narrativas e outras perspectivas para assumir outras identidades e (des)construir a nós mesmas, ou seja, “as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo” (Woodward, 2014, p. 38).

A respeito da alfabetização, é importante trazer Soares (2021a, p. 27), em seu livro *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* a autora define o conceito como um processo complexo e multifacetado, argumentando ainda que trata-se do trabalho com a “apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas [...]”.

Com base na perspectiva de Soares (2021a) sobre o processo de alfabetização, é interessante pontuar que se trata da ação de ensinar a ler e a escrever. Ler e escrever são aprendizagens distintas, mas que precisam caminhar juntas nesse processo. Essas habilidades ressignificam os modos de ser e estar nas organizações sociais, bem como nas relações com o

outro. São vivências e experiências que dimensionaram os modos de ler e os modos de escrever que transitaram pelos modos como as professoras foram alfabetizadas, a partir das narrativas de si, ora na escola do campo, ora na escola pública da zona urbana do município de Coari-AM e de Manaus, capital do estado.

Este trabalho se debruça sobre os tensionamentos e os diálogos do processo de alfabetização de seis professoras alfabetizadoras atuantes em uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Coari-AM. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado que propôs analisar a inserção do processo de alfabetização em suas vidas, as implicações desse a partir das narrativas de si e como constituíram suas identidades em meio ao contato e o transitar nos rios, na comunidade ribeirinha, na floresta, na escola do campo com turmas multisseriadas, na zona urbana do município de Coari-AM e de Manaus, capital do estado.

Desse modo, apresentamos nesta escrita o caminho teórico e metodológico para a produção dos dados articulados com as narrativas das professoras amazônidas. Em seguida, discorreremos os tensionamentos e os diálogos sobre a forma como essas professoras foram alfabetizadas em contextos e com sujeitos diferentes. E, por fim, os apontamentos provisórios sobre as análises a partir das narrativas presentes no campo da pesquisa.

## **CAMINHO TEÓRICO E METODOLÓGICO**

A proposta de pesquisa que se constituiu na dissertação de mestrado está pautada na abordagem qualitativa de González Rey (2015), levou em consideração as narrativas presentes neste trabalho e permitiu compreendê-las como “[...] um processo de construção altamente dinâmico, no qual as hipóteses do[a] pesquisador[a] estão associadas a um modelo teórico que mantém uma constante tensão com o modelo empírico” (González Rey, 2015, p. 12).

Para a produção de dados da pesquisa, apoiamo-nos na entrevista narrativa ressignificada de Andrade (2012), onde foram dialogados seis momentos específicos com as professoras alfabetizadoras e cada momento correspondeu a uma entrevista narrativa. Esse procedimento, afirma Andrade (2012, p. 174), é a própria compreensão de si, uma vez que permite “[...] a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação”. Para a autora, esse modelo de entrevista possibilita às participantes da pesquisa narrarem fatos, situações e acontecimentos que as tocaram e fazem sentido para as entrevistadas.

As lembranças, os fatos, os acontecimentos, remexer o passado, relembrar as lutas e os enfrentamentos no contexto amazônico foram capturas que se fizeram presentes nesta pesquisa

e nos diálogos entre a pesquisadora e as pesquisadas. Reviver os momentos que determinaram os modos como as colaboradoras vivenciaram o processo de alfabetização foi uma experiência que ressignificou nosso modo de pesquisar e estar com sujeitos e contextos e, por eles, ser afetada.

As possibilidades metodológicas por meio das entrevistas narrativas permitiram observar, experienciar, vivenciar e dialogar com seus modos ser, suas experiências de vida, nesse caso, do processo de alfabetização, que compôs parte da dissertação, pois, a partir dessas experiências narradas, as professoras “[...] falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (Andrade, 2012, p. 174).

Nesse sentido, nossas aproximações possibilitaram diálogos sobre os modos como essas professoras foram alfabetizadas em contextos e com sujeitos diferentes. Por meio das narrativas capturadas, em função da entrevista, foi possível perceber que “[...] a produção do sujeito se dá no 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 [...]” (Andrade, 2012, p. 174).

Assim, as entrevistas narrativas ressignificadas possibilitaram às professoras alfabetizadoras se narrar a partir das vivências e experiências vividas no âmbito de seus processos de alfabetização, o contexto, os sujeitos, bem como as relações estabelecidas, uma vez que essas “[...] experiências constituem-nos e são produzidas e mediadas no interior de determinados espaços, como a escola ou os espaços que remetem às experimentações nela conhecidas” (Andrade, 2012, p. 175). Com base nas experiências, as professoras narraram as relações estabelecidas que produziram esse e não outro discurso, como elas foram alfabetizadas através do uso das cartilhas e do método silábico.

Além disso, viabilizaram polissemias, ou seja, “[...] não permitem uma ou outra verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação” (Andrade, 2012, p. 175) do sujeito que, ao narrar-se, oportuniza ao outro a escuta do que foi e o que não foi dito, mas que estão subentendidos nas histórias de vida que atravessaram suas trajetórias.

Os diálogos foram produzidos através da entrevista narrativa ressignificada de Andrade (2012) e foi aplicada com seis docentes alfabetizadoras de uma escola estadual<sup>3</sup>, localizada no

---

<sup>3</sup> Por motivos éticos optamos por resguardar o anonimato da escola e das professoras colaboradoras nesta pesquisa.

município de Coari-AM. Foram selecionadas professoras do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC), com licenciatura plena em Normal Superior ou Pedagogia e com no mínimo dois anos de efetivo trabalho na alfabetização, ou seja, no 1º ciclo do Ensino Fundamental I. Nossas aproximações levaram-me a perceber que as seis colaboradoras<sup>4</sup> desta pesquisa são graduadas e cinco são especialistas, trabalhavam 40h e/ou 60h semanais, com mais de cinco anos de efetivo trabalho na alfabetização, com idades e realidades distintas, que passo a apresentá-las na tabela abaixo.

**Figura 1. PERFIL DAS PROFESSORAS**

Rosa	Hotênsia	Jasmim	Girassol	Violeta	Acácia
Idade: 32 anos	Idade: 55 anos	Idade: 56 anos	Idade: 48 anos	Idade: 46 anos	Idade: 53 anos
Tempo de trabalho com a alfabetização: 05 anos	Tempo de trabalho com a alfabetização: 30 anos	Tempo de trabalho com a alfabetização: 20 anos	Tempo de trabalho com a alfabetização: 15 anos	Tempo de trabalho com a alfabetização: 15 anos	Tempo de trabalho com a alfabetização: 15 anos
Formação acadêmica: Pedagogia (UEA, 2018)	Formação acadêmica: Normal Superior (UEA, 2005)	Formação acadêmica: Normal Superior (UEA, 2005)	Formação acadêmica: Pedagogia (Marta Falcão, 2005)	Formação acadêmica: Pedagogia (UFAM, 2006)	Formação acadêmica: Normal Superior (UEA, 2005)
Especialização em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais.	Especialização em Educação Infantil.	Especialização em Psicopedagogia.	Especialização em Psicopedagogia.	-	Especialização em Psicopedagogia.
Carga horária: 40h semanal	Carga horária: 40h semanal	Carga horária: 60h semanal	Carga horária: 40h semanal	Carga horária: 40h semanal	Carga horária: 40h semanal

Fonte: Diário de campo, junho de 2023.

Nossas conversas ocorreram pessoalmente na sala de projetos da escola, na biblioteca escolar e na casa da professora Rosa, especificamente, em seu quarto. Os diálogos surgiram sempre a partir de uma pergunta central: me fale como foi o seu processo de alfabetização? Ao serem questionadas, iniciaram suas falas lembrando-se da infância, dos modos como viviam na roça, na comunidade ribeirinha, transitando pelos rios amazônicos de canoa, seu meio de transporte, das brincadeiras de rua, da escola, dos(as) professores(as), como foram alfabetizadas, o contexto, os sujeitos, as questões econômicas da Região Norte, as lutas, os enfrentamentos para se tornarem alfabetizadas e ter acesso à educação.

<sup>4</sup> Os nomes das participantes foram trocados por pseudônimos sugeridos pelas participantes da pesquisa. A troca foi realizada por nomes de flores.

Neste momento, passou-se a utilizar a função do gravador de voz disponível no aparelho celular e, posteriormente, foi ativado o mesmo recurso (gravador de voz) no Word, usando o notebook para realizar a transcrição das entrevistas em formato de textos para seguir com as discussões que as entrevistas apresentaram, pois no campo dos Estudos Culturais trabalhamos com as narrativas apresentadas pelas professoras alfabetizadoras. Desse modo, as “[...] narrativas não constituem o passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constroem desse passado, como sujeitos dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias” (Andrade, 2012, p. 176) de vida pessoal e educacional.

Os dados produzidos foram analisados de forma qualitativa, tendo como base os Estudos Culturais como mecanismo teórico-metodológico para pensar os tensionamentos que as narrativas das professoras alfabetizadoras propuseram ao falar de si, levando em consideração as discussões sobre o processo de alfabetização, métodos de alfabetização, o uso das cartilhas no contexto de formação, identidade, diferença.

Os Estudos Culturais é um conjunto de abordagens que busca inspirações na “produção de novos saberes acerca dos modos como processos socioculturais estão implicados na construção de nossas concepções sobre o mundo” (Kirchof; Wortmann; Costa, 2015, p. 8). O campo dos Estudos Culturais, como aporte teórico e metodológico, apresenta-se enquanto um campo de negociações entre teorias, métodos e metodologias, transita em vários campos temáticos para não fixar modos de se fazer/produzir pesquisas.

## **COMO FORAM ALFABETIZADAS<sup>5</sup>**

Procurei articular o solo teórico que dá sustentação a este estudo com o modo de operar o material de pesquisa para dar sentido às narrativas das professoras. O que discuto, agora, são os modos como as professoras foram alfabetizadas, as circunstâncias, os enfrentamentos e as relações estabelecidas entre as histórias narradas. Dialoguei com Rosa e dela ouvi como foi seu processo de alfabetização na comunidade ribeirinha, local onde ela morava com a família e onde concluiu o 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*

---

<sup>5</sup> Recorte da dissertação de mestrado de Antonia Fernanda Dutra Pinto, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Humaitá, Amazonas.

*construindo esse galinheiro das letras com o carvão. Eu aprendi ler na primeira série, com 12 anos (Rosa, setembro de 2023<sup>6</sup>).*

A professora Rosa transitou pela área rural, onde passou parte de sua vida, nasceu, brincou, pescou, remou, andou de canoa. Ela morava em um sítio distante da cidade de Tefé no Amazonas, município vizinho de Coari, não havia escola, eles ficavam isolados e a única instituição escolar ficava localizada a quilômetros de distância. E a família não possuía condições financeiras de transportar os filhos e filhas. “*Nós não tínhamos catraia<sup>7</sup> na época, o meu pai não tinha condições de nos levar para a escola*” (Rosa, setembro de 2023).

Uma realidade distante da cidade, mas fez dela uma pessoa sonhadora que almejava sair daquele lugar e ter uma vida diferente. Esse era seu desejo, vivenciar experiências outras, trilhar caminhos outros que pudessem ressignificar e dar outro sentido a sua vida enquanto sujeito produzido na/pela cultura.

Nessa realidade ribeirinha, em meio a floresta, em contato com a natureza, ela foi alfabetizada, nas relações entre a escola do campo e em turmas multisseriadas. Já com quase 12 anos, ela e a família conseguiram sair do sítio para morar na comunidade onde havia escola. Assim, Rosa encontrou a oportunidade de frequentar a instituição escolar e a possibilidade de estudar, pois ela entendia, naquele momento, que através da educação conseguiria dar um outro sentido a sua vida.

Nosso encontro foi realizado em sua casa, pois a professora estava de licença-maternidade. Dentro de seu quarto, com a filha de cinco meses no colo, mãe e filha sentadas na poltrona e eu no cantinho da cama de Rosa, passamos a conversar por alguns minutos, durante aquela manhã de sexta-feira. Nosso diálogo ocorreu na presença de choros, sorrisos da filha, caras e bocas, após o lanche, um cochilo rápido pela manhã, até o momento que a bebê acordou para o almoço.

O processo de alfabetização da professora Rosa aconteceu na escola do campo, em sala multisseriada, através do método silábico, cópias e leituras repetitivas sobre as famílias silábicas. Essas leituras faziam parte de sua rotina em sala de aula, ao passo que a professora precisava atender as necessidades de aprendizagem da turma. Eram turmas com alunos e alunas de vários níveis, com idades diferentes e séries diferentes (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série).

---

<sup>6</sup> Os excertos do material empírico serão apresentados em formato itálico, tamanho da fonte 10 para diferenciar das citações diretas dos(as) autores(as).

<sup>7</sup> 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.

Considerei importante destacar as lembranças de Rosa sobre a forma como foi alfabetizada aos 12 anos e questionei se de fato existe um tempo determinado para a criança ser alfabetizada. Rosa, à medida que alfabetizava crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental I, também percebeu que esse processo não é consolidado de forma igual para todas as crianças nesse período escolar. O que vai de encontro com as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que diz que toda criança deve ser alfabetizada ao final do 1º ciclo.

Ler e reler o material empírico provocou em mim a vontade 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), assim como os gestos, risos, lágrimas e todo o entorno presente nos ambientes escolhidos para a realização das entrevistas.

Nesse processo contínuo e fluido sobre a análise das narrativas das professoras alfabetizadoras, transitei pelos acontecimentos, vivências, fatos e histórias daquilo que eu ouvi durante os nossos encontros. Nossas conversas foram de uma leveza que me levaram a um relaxamento rigoroso para entender a pesquisa.

Rosa transitou e caminhou pela zona rural, assim como na sua infância, a professora Hortênsia morou em uma comunidade ribeirinha de Coari. No entanto, a professora Hortênsia, no contexto de mudança do campo para a cidade, passou por um processo de alfabetização diferenciado de Rosa. Foi com seu pai que Hortênsia vivenciou seu processo de alfabetização com a utilização da cartilha Caminho Suave<sup>8</sup>. Ele estudou até a 4ª série, na família seu pai era a pessoa que tinha um conhecimento que pudesse ajudar os filhos e as filhas em relação à leitura e a escrita.

A professora trabalhava no turno matutino. Nosso momento de conversa aconteceu na biblioteca da escola, em seu horário de trabalho pedagógico (HTP), fui recepcionada com um sorriso largo e um abraço aconchegante de uma colega professora que sempre esteve alegre nos proporcionando situações de brincadeiras e gargalhadas. Ela ficou bem à vontade, foi uma conversa duradoura, carregada de superação, lembranças e conquistas.

Quando Hortênsia chegou em Coari com sua irmã mais velha para estudar, com oito anos, ela já conhecia o alfabeto, as famílias silábicas simples, escrevia seu nome completo e fazia leitura de textos. Na escola, sua alfabetização foi diferente daquele conhecimento adquirido em casa, nas horas livres que seu pai tinha, depois de um dia cansativo de trabalho na roça.

---

<sup>8</sup> Na cartilha Caminho Suave, a autora Branca Alves de Lima juntou os princípios do método sintético com o método analítico. O material apresenta, inicialmente, as vogais, depois forma os encontros vocálicos e parte para a silabação.

Com o trabalho na roça, seu pai conseguiu comprar uma casa na cidade. E à medida que os filhos e filhas terminavam o Ensino Fundamental I, eram deslocados à Coari para dar seguimento aos estudos. Família composta de cinco filhos e filhas, Hortênsia, nesse período, tinha alergia a uma determinada espécie de capim, quando o rio secava, por conta disso, ela veio mais cedo para a cidade. Seus pais continuaram na roça, sua mãe tempos depois veio fazer companhia aos filhos e filhas. *“Meu pai continuou na roça, aos finais de semana ele vinha, trazia alimentos, farinha, caça, peixe, para nosso sustento”* (Hortênsia, setembro de 2023).

As identidades são posições que os sujeitos assumem e a professora Hortênsia foi se constituindo pelas representações produzidas nos seus discursos, “[...] elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou ‘fixação’ do sujeito ao fluxo do discurso” (Hall, 2014, p. 111). Nessas vivências, Hortênsia articulou identidades por meio de sua transitoriedade e produziu/produz outras identidades nesse processo constante em busca de um eu inacabado.

Diante desses questionamentos, entendi a produção da identidade docente como uma viagem longa. Faz-se necessário um processo permanente para reinventar seus conceitos, seus modos de ser, transitar em várias áreas do conhecimento, experimentar novas teorias, outras correntes que cruzaram as práticas educativas e os sistemas educacionais brasileiros, produzindo efeitos futuros no sentido de inventar outras e novas possibilidades sem perder sua essência.

Refleti sobre isso e deixei-me experimentar o desconhecido, sem medo de forjar novas conquistas, experimentei fazer dele (o desconhecido) uma reflexão enquanto sujeito em construção e passível de constantes mudanças ao longo da minha vida. Descortinei outras possibilidades para esse sujeito outro, analisei as estruturas impostas a ele por meio de práticas sociais de ordenamento político e pelas relações de poder estabelecidas.

Na escola, Hortênsia foi alfabetizada com o método silábico, com a mesma cartilha utilizada por seu pai em casa (Caminho Suave). *“Era o método silábico, era sílaba, sílaba mesmo que eu tinha que aprender”* (Hortênsia, setembro de 2023). Sua professora utilizava o mesmo caderno de anos, ano após ano, repetidamente ela usava as mesmas atividades com turmas e alunos(as) diferentes.

*O caderno da minha professora estava pronto ali com aquela cartilha, hoje não fazemos mais aqueles cadernos prontos, mas elas tinham, com a leitura, já com os exercícios colados, aquilo anos e anos, que já estava até criando capim nas folhas (risos), mas eles estavam ali, servindo de recursos didáticos* (Hortênsia, setembro de 2023).

A sala de aula era recheada de cartazes da turma da Mônica, todo dia era realizada a leitura e a exploração pela professora junto com a turma. Cartazes das famílias silábicas e das junções. *“Aqueles cartazes feitos de cartolina, com papel camurça, com as beirinhas de fita*

*gomada, era bem enfeitada a sala*” (Hortênsia, setembro de 2023). A professora Hortênsia não sentiu dificuldades com o processo de alfabetização na escola, por conta de sua vivência em casa com seu pai. Nessas vivências, ela conheceu a cartilha Caminho Suave, a mesma que a professora utilizaria na escola para alfabetizar as crianças.

Ainda nesse processo de alfabetização, na escola, a professora encontrou uma alfabetizadora com uma metodologia diferente. *“Eu tinha uma professora que ela fazia os alunos contarem o texto”* (Hortênsia, setembro de 2023). Contar o texto, para essa professora, era falar sobre o texto, o que você entendeu daquela leitura, a alfabetizadora lançava as perguntas e cada criança, individualmente, respondia de forma oral na mesa dela. Não se tratava de um único texto, eram leituras diferentes. Cada criança recebia o seu texto, realizava a leitura, em seguida respondia às perguntas feitas pela professora.

Esse período na vida de Hortênsia foi marcado pelo castigo. Quem não conseguia contar o texto à professora era castigado(a). Castigos marcados pelas atitudes de ficar de joelhos ou palmadas nas mãos das crianças como ela relatou:

*Eu fiquei de joelhos, na época eu peguei palmatória na minha mão, porque eu bati devagar na mão do colega, por causa de tabuada, eu bati devagar a professora disse assim: ela está com pena, ensine para ela como é que bate, e a mão era aqui em cima da mesa, batia e os dedinhos da gente dava na mesa* (Hortênsia, setembro de 2023).

Para a professora Hortênsia, esse castigo passou a ser ressignificado, dando um novo sentido. *“Então era assim, hoje é uma torta na cara, que as crianças levam na brincadeira (risos)”* (Hortênsia, setembro de 2023). A professora Hortênsia percebeu, a partir de suas experiências em classes de alfabetização, que o castigo não fazia sentido para a criança, não trazia nenhum benefício para estimular a aprendizagem no processo de alfabetizar sujeitos. Vivemos em tempos outros, diferente de tudo que a professora viveu no seu processo de alfabetização.

Nesses deslizos e nessas inconstâncias enfrentadas na produção dos dados, busquei entender tais questionamentos: quais sujeitos produziram comigo a pesquisa a partir das minhas escolhas teórico-metodológicas? Que significado atribuí a eles no que se refere às posições de sujeitos deles em relação ao contexto que pesquiso? Como minhas colegas alfabetizadoras “produziram e como nós, enquanto sujeitos, podemos ser situados nessas posições de sujeitos” (Woodward, 2014, p. 17) frente ao pesquisar, frente à produção de dados?

As bases metodológicas e os procedimentos no pesquisar com as professoras alfabetizadoras trouxeram elementos culturais que me fizeram refletir sobre o processo de alfabetização, sobre os modos de ser professora alfabetizadora e, sobretudo, olhar para o outro e perceber outras vivências, outras narrativas e perspectivas outras.

Percebi também as múltiplas identidades circulando nas narrativas das professoras alfabetizadoras em momentos diversos de suas vidas, como a diferença se constitui em novos contextos de formação do sujeito e a complexidade nos modos de produção de identidades outras. Enfatizo que nesse processo fluido sobre a produção das identidades docentes, as identidades foram rompidas e outras identidades foram agregadas para desconstruir a mim mesma na perspectiva de pensar como o outro é produzido.

Na mesma direção da história de Hortênsia, encontrei na fala da professora Jasmim as vivências no contexto de zona rural e as dificuldades de morar distante da cidade, o fator econômico predominou em suas histórias de vida, bem como a forma como elas foram alfabetizadas. Professora há mais de 30 anos do Ensino Fundamental I, Jasmim se dedicou à alfabetização durante duas décadas. Encontrei a professora de manhã na escola, no seu horário de HTP, ela trabalhava nos turnos matutino e noturno, dentro da biblioteca, lá estava ela, sentada à mesa, com a pasta do Conselho Escolar, ela precisaria analisar a documentação e assinar, mas foi interrompida pela minha chegada para iniciar nosso diálogo.

Jasmim contou-me sobre o seu processo de alfabetização que, inicialmente, foi realizado em casa com as suas irmãs mais velhas em uma comunidade ribeirinha de Coari. Esse processo ocorreu com a utilização de cópias e leituras feitas à mão pelas suas irmãs, no caderno pequeno. A professora Jasmim fazia as cópias do alfabeto, das palavras e textos para suas irmãs, assim como a leitura das mesmas. Com as suas irmãs, a professora aprendeu a fazer seu nome.

A família da professora Jasmim é constituída por dez irmãos e irmãs, ela foi a única que não estudou em escola do campo na comunidade onde morou. Quando tinha oito anos, veio para a cidade com suas irmãs mais velhas, por ser muito apegada a elas. Após concluir o Ensino Fundamental I na comunidade, seus irmãos e irmãs vieram para a cidade dar continuidade aos estudos.

*Meu pai comprou uma casa na cidade e quando chegava naquela idade, vinha estudar para cá, quando terminava o Ensino Fundamental I. Eu não fiz o primário na roça porque eu era muito apegada com a minha irmã mais velha, quando ela veio para cidade estudar, ela quis me trazer, eu já vim com ela e comecei a estudar aqui (Jasmim, setembro de 2023).*

*“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). Enxergar o mundo para o pai de Jasmim tinha um significado especial, enxergar para ele era ser letrado, conhecer as letras, conhecer o mundo.*

*“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). Assim, estabeleci interrogações para identificar o que surge de relevante e perceber os atravessamentos discursivos que circulavam nas narrativas das professoras para pensar a pesquisa. Borrei as fronteiras da linguagem oral das alfabetizadoras, percebi uma forma de vislumbrar múltiplos olhares para entender esse sujeito outro e permiti perceber um movimento diferente de mim, provocador de tensões sociais para pensar as questões culturais vivenciadas em territórios distintos.

A produção da identidade das minhas colegas de profissão nas instituições escolares trouxe-me uma instigante e uma forma diferente de pensar esse sujeito outro, parceiras de trabalho, de caminhada docente, que comigo dividiram um espaço de aprendizado e conquistas diárias.

Estamos em constante processo de ressignificação do eu, sujeito moderno, deslizante e com as identidades assumidas. Organizei as narrativas e me deparei com as formas como os sujeitos negociaram suas identidades, ao passo que eles avançavam nas negociações, eles conseguiram se articular, circular nas organizações sociais, influenciados por uma gama de artefatos culturais, como: jornais, TV, cinema, internet, livros, revistas – cada um carrega consigo uma particularidade influenciável e acessível a todos os sujeitos.

Sua alfabetização na instituição escolar foi articulada com o método silábico, do BA-BE-BI-BO-BU, uso do cartaz, depois passava para sílaba e a palavra. Fazia parte desse processo a cartilha Caminho Suave como suporte, a exploração dos cartazes, leituras diárias que repetidamente foram enfatizadas pelas famílias silábicas para a produção de palavras. A cópia das famílias silábicas e das palavras foram atividades presentes no contexto da alfabetização potencializando os elementos culturais do período histórico articulados com o processo de alfabetizar sujeitos a partir de suas escolhas, de suas atitudes e crenças.

O campo metodológico ajudou-me a perceber que a busca pelo conhecimento e o desejo de querer enxergar o mundo possibilitou à Jasmim outros recomeços. Uma ruptura em sua vida para que ela pudesse se constituir no processo de identidade, articulada com as escolhas familiares, das aproximações com as irmãs e do posicionamento de seu pai sobre a educação dos seus filhos e das suas filhas. Esses enfrentamentos produziram um deslocamento da roça para a cidade, mas todo final de semana a família conseguia se reunir novamente. É um deslocamento no processo histórico, das lutas e conflitos enfrentados pelos sujeitos em busca de ressignificar a realidade do eu, de sua identidade e de seus modos de ser na sociedade.

*Era assim, todo final de semana meu pai vinha nos buscar, sempre aos sábados e na segunda-feira de madrugada ele vinha nos deixar, para que pudéssemos estudar, às vezes era remando, na segunda bem de madrugada, nós saíamos, para quando fosse 7 horas, antes da aula, já estarmos aqui* (Jasmim, setembro de 2023).

As narrativas das professoras ora se entrelaçaram, em alguns aspectos, ora se distanciaram, com realidades outras para produzir outros sujeitos. A professora Girassol, na sua infância, não transitou pela zona ribeirinha, como narraram Rosa, Hortênsia, Acácia e Jasmim. A infância de Girassol foi vivenciada em Coari com seu pai, tempo depois ela passou a morar em Manaus com sua mãe, padrasto, seu irmão e sua irmã.

Girassol trabalhava nos turnos matutino e vespertino, nossa conversa aconteceu no mesmo turno que eu trabalhava, vespertino, em nossos horários de HTPs, na biblioteca da escola. A professora ficou bem à vontade, entre lágrimas, emoções e sorrisos (dela e meu), ela contou-me sobre suas conquistas, subversões, histórias, enfrentamentos, fatos.

Com o auxílio do seu padrasto, em casa, a professora Girassol vivenciou seu primeiro contato com a leitura e a escrita, nos momentos de folga do trabalho dele. Sua relação com ele sempre foi amigável, de respeito mútuo, de pai e filha. *“Ele foi um pai muito presente, ele quem me ensinava, auxiliava nos trabalhos escolares”* (Girassol, setembro de 2023). Sua mãe nessa época era analfabeta, ela só conseguiu frequentar a escola após Girassol ter concluído sua graduação em Pedagogia.

Nessas lembranças, a professora narrou fatos de sua vida pessoal, relatou um passado de lutas diárias vivenciadas em uma cidade até então desconhecida. Retomei com a professora os caminhos percorridos desde seu afastamento da cidade de Coari, quando morou com seu pai biológico até seus oito anos, sua alfabetização, formação acadêmica em Manaus e o seu retorno à Coari como professora graduada, com especialização em Psicopedagogia e concursada na rede municipal de ensino da cidade de Coari.

Essa ruptura permitiu à professora transitar por caminhos desconhecidos, conhecer seu padrasto, homem que seria o seu maior incentivador na sua formação acadêmica e profissional. Da sua relação com o seu padrasto, ela iniciou seu processo de alfabetização na escola. *“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).

A professora, aos oito anos, iniciou seu processo de alfabetização na escola pública de Manaus. Girassol começou a perceber o processo de alfabetização com a utilização do método silábico. Sua professora alfabetizadora realizava leituras diárias dos cartazes expostos na sala, leituras das famílias silábicas em fichas que posteriormente seriam coladas no seu caderno para treinar a escrita.

*“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). Nessa realidade, o ditado de palavras se fazia presente nas atividades voltadas às famílias silábicas e ao processo de alfabetização para trabalhar a escrita e a leitura das crianças. A professora brincou ao dizer que era o *“método de furar”*, neste momento ela sorriu e eu perguntei: método de furar? Ela me respondeu sorrindo: *“sim, de tanto eu apontar o dedo para a cartilha em direção das palavras”*.

Girassol demorou um bom tempo para perceber o processo de alfabetização, ela apresentou dificuldades para aprender a ler e a escrever, apesar da ajuda de seu padrasto em casa, nos dias de folga do trabalho. Talvez, por isso, a expressão *“método de furar”*, ou seria o método escolhido, naquele momento, que não deu conta? Tal questionamento foi fundamentado nas minhas leituras em Soares (2021b) sobre a questão dos métodos de alfabetização. Trata-se de uma reflexão a ser feita pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as), pois *“cada um deles privilegia determinada função, determinada faceta<sup>9</sup>, determinados pressupostos teóricos, ignorando ou marginalizando os demais”* (Soares, 2021b, p. 32). São implicações para pensarmos se é adequado fragmentar o processo de aprendizagem da língua escrita ou será necessário ressignificar o todo?

Soares (2021b) não apresenta os conceitos das facetas de forma linear. A autora ressignifica e vai agregando outros olhares para romper com a dicotomia da escolha do melhor método e dos métodos defendidos pelas correntes. A análise das características individuais de cada faceta possibilitou a compreensão de seus fragmentos na produção da aprendizagem da língua escrita. O estudo em Soares (2021b) trouxe-me elementos para pensar e olhar o processo de alfabetização a partir de suas múltiplas facetas, entendi cada uma, percebi suas ferramentas conceituais e específicas para dar outro sentido às minhas práticas de alfabetização.

---

<sup>9</sup> A autora em seu livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, usa a palavra faceta para se referir aos processos de alfabetização e letramento. Soares (2021b, p. 33) refere-se a 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.

Continuo com os apontamentos de Soares (2021b) para pensarmos ainda sobre a questão dos métodos de alfabetização, considero oportuno socializar que “as propostas e métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita restringem-se, em geral, a uma parte do processo, equivocadamente considerando que é a parte do todo” (Soares, 2021b, p. 33). Transitei pelos escritos de Soares (2021b) e fui percebendo que o olhar não está voltado para a questão do ensino, para a escolha de qual método utilizar no processo de alfabetizar, e sim olhar e entender como a criança aprende, olhar para o todo e mudar a perspectiva do meu/nosso olhar para enxergar que a criança é a protagonista do conhecimento.

A autora retoma o conceito de alfabetizar e ressignifica esse processo incorporando o papel social da escrita, dando visibilidade à criança para o papel ativo da aprendizagem. Nesse sentido, a criança constrói e reconstrói as hipóteses do funcionamento da língua escrita, amplia o significado e contextos reforçando o papel comunicador da língua. Para Soares (2021a), a criança reconstrói o processo da invenção da escrita a partir das contribuições de Emília Ferreiro sobre os níveis de escrita.

Afetada pelas contribuições de Soares (2021b), busquei refletir as condições em que a professora Girassol foi alfabetizada e passei a pensar a alfabetização como um processo borbulhante com vários aspectos socioculturais da língua escrita. Olhei para o todo e dimensionei a possibilidade de ampliar a paleta de estratégias proporcionando uma intervenção sob medida, personalizada para as necessidades das crianças.

Girassol transitou, circulou e experienciou a realidade da cidade na sua infância e no seu primeiro contato com a escola. Caminhando com Girassol, no contexto de zona urbana, a professora Violeta passeou pela escola da cidade de Coari, produziu história quando criança, na rua brincou com seus colegas, com os(as) vizinhos(as) e dividiu a mesma casa com seu pai e sua avó paterna.

Entre risos e mergulhada nas lembranças, a professora Violeta conversou comigo com um pouquinho de nervosismo por conta da aproximação do meu celular ao ligar o gravador de voz. No entanto, uma ligeira conversa sobre o anonimato resguardado nesta pesquisa, antes de iniciarmos, a deixou mais tranquila. Na sala de projetos da escola, nos encontramos em nossos horários de HTPs, no turno vespertino. A professora lecionava nos turnos matutino e vespertino na escola pesquisada.

Quando criança, antes de iniciar sua vida escolar, Violeta morava com seu pai e sua avó paterna. Sua infância foi marcada pelos poucos recursos financeiros e sem nenhum contato com o mundo letrado em casa. Seu pai e sua avó eram analfabetos. Violeta me disse: “*Nossa família*

*era bem pobrezinha, com poucos recursos financeiros”* (setembro de 2023), praticamente o que me disseram Rosa, Hortênsia, Jasmim, Girassol e Acácia.

Violeta, aos oito anos, foi matriculada na escola e iniciou seu processo de alfabetização. No início, ela apresentou dificuldades, não compreendia o processo para aprender a ler e a escrever, bem como narrou a professora Girassol. Em casa, não houve nenhum movimento da família para que pudesse auxiliá-la no entendimento da língua escrita. Seu processo de alfabetização foi através do método silábico, como Violeta disse: “*BA-BE-BI-BO-BU-BÃO*” (setembro de 2023). Sua professora sempre iniciava a aula com a exploração da família silábica, uma música, cantava para reforçar as palavras com as sílabas estudadas. Na sala, os cartazes nas paredes com as famílias silábicas se fizeram presentes, assim como as atividades de cópias, ditados, leituras silabadas de palavras e frases e, já quase terminando o ano letivo, alguns textos com frases fragmentadas.

Nesse contexto escolar, Violeta construiu suas hipóteses e aos poucos conseguiu perceber o processo de alfabetização. Foi um processo doloroso, como ela relatou, de uma cobrança constante e repetidamente a mesma aula, as mesmas atividades, a mesma rotina. Nesse instante da entrevista, eu, comigo mesma, com meus pensamentos, questionei: seria o fator socioeconômico? O método de alfabetização? O uso da cartilha? Os modos de ser da professora naquele contexto? A rotina diária da sala de aula? O que possibilitou/possibilitaram Violeta encontrar as dificuldades nesse processo doloroso?

A língua escrita refere-se ao processo de ler e escrever. O “fenômeno” da leitura e da escrita para Soares (2021b) são iguais em determinados aspectos, assim como são diferentes em outros. Esse fenômeno, como a autora se refere, compõe-se de várias facetas, cada uma com elementos próprios que acabam diferenciando a sua natureza e ao mesmo tempo se articulam como facetas do mesmo objeto, assumindo isoladamente o objeto de uma determinada ciência, passando a questionar os métodos de alfabetização porque, segundo 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 sobre a expressão “processo doloroso” descortinou reflexões que me possibilitaram fazer questionamentos que são vivenciados na minha rotina de trabalho com as crianças e com meus pares, são inquietações de movimentos escolares que me permitiram perceber as marcas do estranhamento para eu repensar as minhas escolhas metodológicas e ressignificar minhas práticas de alfabetização.

Vale lembrar que, naquele momento, a professora Violeta com seus oito anos já sentiu o peso da alfabetização e, mesmo apresentando dificuldades, ela se constituiu como sujeito alfabetizado para dar seguimento nos estudos. São esses movimentos que Silva (2014, p. 86), em seus escritos, reforça que “[...] conspiram para complicar e subverter a identidade” do sujeito.

Articulei a fala das professoras com as identidades assumidas, realizei um movimento de análise do material narrado e nos modos de operar sobre os sujeitos levando em consideração a ambivalência das identidades produzidas. Tenho me ocupado dessa temática, sobretudo, olhando para as identidades como incertas e transitórias, e recorro a Bauman (2005, p. 13) quando ele diz que a questão da identidade “é uma convenção social necessária” com intuito de negociar os ajustes necessários na produção de identidades outras.

Essa negociação está presente nas narrativas das professoras alfabetizadoras que se constituíram nesta escrita em textos, histórias, narrações, discursos produzidos como práticas sociais, ou seja, “[...] como o discurso que investigamos produz objetos, práticas, significados e sujeitos” (Paraíso, 2012, p. 29) que se alimentam de determinadas formas de ver o mundo.

Minha aproximação com as professoras e os momentos de escuta foram aspectos que considere relevantes na produção dos dados. O contato presencial com as colaboradoras me permitiu perceber a forma como elas negociam com outros sujeitos, à medida em que elas produziram outras identidades no núcleo familiar, na universidade e/ou na escola. Aliás, foi na escola que encontrei a professora/mãe Acácia, ao lado de seu filho mais novo, que neste dia estava na escola, eu pude ouvi-la e debruçar-me em suas histórias, porém, em determinado momento de nossa conversa fomos interrompidas pelo seu filho, solicitando o aparelho celular de sua mãe, a professora Acácia. Nosso diálogo aconteceu na sala de projetos, também em nossos horários de HTPs, no turno vespertino. A professora lecionava na escola nos turnos matutino e vespertino.

Com a professora Acácia fizemos uma viagem ao passado, lembramos de sua infância vivenciada na comunidade, zona ribeirinha de Coari, da falta de orientação familiar, da vida com poucos recursos financeiros que viviam. Sua mãe analfabeta, seu pai havia frequentado a escola por pouco tempo, pois precisou deixar a educação para trabalhar na roça.

A professora nasceu na comunidade próxima à Coari, lugar onde viveu sua infância, brincou, andou de canoa, presenciou de perto a cheia e a seca do rio, dormiu na rede, pois na sua casa não tinha cama, e ao mesmo tempo que sua mãe cuidava de casa e das crianças, seu pai trabalhava na roça, plantava, colhia, pescava. Pensando na educação dos(as) filhos(as), seu pai

conseguiu comprar uma casa na cidade para que pudessem estudar, logo, na comunidade não havia escola.

Essa mudança da zona rural para a zona urbana possibilitou à Acácia e seus irmãos e irmãs o acesso à educação. Na companhia de sua mãe, eles(as) ficaram na cidade, seu pai ainda continuou trabalhando na roça e a cada 15 dias ele vinha para a cidade deixar farinha, peixe, mandioca e frutas para ajudar na alimentação.

Acácia calmamente contou: “*eu comecei a estudar com oito anos, nessa escola que hoje eu sou professora*” (setembro de 2023). Na escola, ela conheceu sua professora alfabetizadora e colegas de classe, crianças ribeirinhas, algumas da cidade mesmo, outras de flutuantes. Todas moravam nas redondezas da escola. O método silábico também foi utilizado no seu processo de alfabetização.

*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 observações, Acácia narrou a sua inserção no processo de alfabetização, na dedicação às leituras e cópias para melhorar sua escrita. A cartilha Caminho Suave fez parte desse processo de leitura e escrita, seguindo cada família silábica proposta nesse recurso didático. Em casa, a falta de orientação para o ensino da leitura e da escrita foi articulada com a vizinha.

*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).*

É interessante notar que em todas essas seis professoras – Rosa, Hortênsia, Jasmim, Girassol, Violeta e Acácia – a utilização do método silábico e da cartilha Caminho Suave se fizeram presentes nos modos como elas foram alfabetizadas. Tais elementos culturais atravessaram suas trajetórias escolares e revelaram o processo histórico da cultura de alfabetização constituindo suas identidades. Identidades marcadas pela diferença, diferenças que estão presentes nos diálogos estabelecidos a partir das nossas aproximações.

Há que se destacar, porém, que essas professoras foram alfabetizadas em contextos e com sujeitos diferentes, embora todas tenham vivenciado o mesmo método de alfabetização, o mesmo artefato e praticamente as mesmas práticas de alfabetização. Rosa foi alfabetizada em escola do

campo, em turma multisseriada; Hortênsia, Jasmim, Violeta e Acácia em escolas públicas de Coari; e Girassol em uma escola pública de Manaus. Rosa transitou pela zona ribeirinha do município de Tefé, onde passou sua infância, foi alfabetizada e nesse mesmo contexto ela conseguiu concluir o Ensino Fundamental II.

Os modos como as professoras colaboradoras foram alfabetizadas sinalizaram que o método silábico permanece presente no contexto da alfabetização. As narrativas demonstraram que ele foi utilizado em realidades diferentes, em momentos diversos, enfatizaram sua importância na alfabetização e mensuraram sua permanência histórica em alfabetizar sujeitos.

Hortênsia, Jasmim e Acácia viveram histórias parecidas, moravam na zona ribeirinha, seus pais trabalhavam na roça e pensando na educação dos(as) filhos(as), com muito esforço, compraram casa em Coari para que eles(as) tivessem a oportunidade de estudar. A questão econômica predominou favorecendo decisões de vida.

Girassol e Violeta narraram que em seus processos de alfabetização elas apresentaram dificuldades em perceber a leitura e a escrita como parte integrante nos modos de organização social. Para Girassol, a dificuldade encontrada seria por conta do “método de furar”, como ela mesma citou, referindo-se ao gesto que fazia em direção às palavras, e para Violeta foi um processo doloroso, como ela relatou, de uma cobrança constante e repetidamente a mesma aula, as mesmas atividades, a mesma rotina.

## **APONTAMENTOS PROVISÓRIOS**

Nossas aproximações (pesquisadora e pesquisadas) foram experiências que nos constituíram para perceber o outro diferente de mim e as múltiplas identidades que circularam no contexto da pesquisa e com quem eu pesquisei. Segundo Silva (2014, p. 76), “[...] a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas [...] são criações sociais e culturais” que determinam a produção do sujeito, os seus modos de ser e estar na sociedade.

Sobre a experiência, é possível dialogar com os escritos de Larrosa (2022, p. 26-27), o autor enfatiza que “[...] o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando em espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” para (re)produzir outras identidades. Nesses caminhos, precisei caminhar com as narrativas das professoras alfabetizadoras para experienciar e dialogar com outras histórias sobre o processo de alfabetização que transitaram pelos rios, pela escola do

campo e pela zona urbana da cidade potencializadas pelos saberes específicos que revelaram a diversidade dos contextos de alfabetização vividos no interior do Amazonas.

Os tensionamentos e as análises presentes neste texto apontaram que o método silábico e o uso das cartilhas foram determinantes nos modos como as professoras foram alfabetizadas em ambientes e com sujeitos diferentes. Trindade (2005, p. 126) destaca que esses artefatos culturais “[...] fizeram e fazem parte de uma cadeia de produção cultural para escolarizar a alfabetização, [...] marcadas por continuidades, descontinuidades, rupturas e deslocamentos de vários discursos” que possibilitam pensar e repensar a cultura da alfabetização, a formação docente e o debate sobre as políticas públicas na ressignificação das práticas de ensino.

Por fim, devo destacar que, a partir das narrativas apresentadas pelas professoras, foi possível perceber as lutas e os enfrentamentos para se tornarem alfabetizadas em territórios específicos do contexto amazônico através do método silábico e do uso das cartilhas, dimensionando os modos como elas foram alfabetizadas, marcados pela diferença, constituindo, assim, suas identidades, atravessadas por questões culturais e históricas sobre a alfabetização.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage, Learning, 2015.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber Apontamentos à guisa de introdução. *In*: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais e educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: ULBRA, 2015.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre a experiência. 1. ed., 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- PINTO, Antonia Fernanda Dutra. **Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre as práticas de alfabetização produzidas no 1º ciclo do Ensino Fundamental I em Coari-AM**.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Humaitá, 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021a.

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

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-133.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.