

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH**

ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE AS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO PRODUZIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL
I EM COARI-AM**

Humaitá, AM
2024

ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE AS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO PRODUZIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL
I EM COARI-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - PPGECH/UFAM como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rozane Alonso Alves

Linha de Pesquisa I: Perspectivas teórico- metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas

HUMAITÁ, AM
2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P659n Pinto, Antonia Fernanda Dutra
Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre as práticas de alfabetização produzidas no 1º ciclo do Ensino Fundamental I em Coari-AM / Antonia Fernanda Dutra Pinto. 2024
180 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Rozane Alonso Alves
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Alfabetização. 2. Identidade. 3. Diferença. 4. Estudos Culturais.
I. Alves, Rozane Alonso. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE AS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO PRODUZIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL
I EM COARI-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - PPGECH/UFAM como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovado em: ____ de _____ de 2024.

Prof.(a) Dra. Rozane Alonso Alves (Presidente)

Prof.(a) Dra. Adriana Francisca de Medeiros
(Membro Interno - PPGECH/UFAM)

Prof.(a) Dra. Luciana Piccoli
(Membro Externo -UFRGS)

Prof.(a) Dra. Fabiana Soares Fernandes Leal
(Suplente Interno – PPGECH/UFAM)

Prof.(a) Dr. Carlos Magno Naglis Vieira
(Suplente Externo – PPGE/UNIR)

Para Terezinha, Pedro, Jazon, Karina, Guilherme e Beatriz:
mãe, pai, irmão, irmã, sobrinho e sobrinha.

AGRADECIMENTOS

À minha querida mãe, Terezinha Dutra, minha heroína, minha inspiração. Uma mulher que produziu a sua história e eu tenho muito orgulho de tudo que ela vem realizando. A ela também dedico esse momento importante, pois dela veio o exemplo de perseverança e de luta para que eu pudesse ter essa oportunidade.

Ao meu querido pai, Pedro, um homem com poucas habilidades de leitura e escrita, mas que lutou para que seus filhos e filhas frequentassem a escola. Sua simplicidade e o seu sorriso tornaram/tornam nossos momentos juntos mais alegres e felizes.

À minha irmã Karina e ao meu irmão Jazon, pelo apoio incondicional, pela presença mesmo na distância, pelo carinho, pelo amor, pelas risadas. Esses foram momentos necessários de descontração para a retomada da escrita deste trabalho.

Ao meu namorado Kirk Yuri, pela companhia, pelo incentivo, pela compreensão nos dias de minha ausência por conta da dedicação à escrita deste texto. Obrigada!

Às minhas estrelas Guilherme e Beatriz. Aprendi mais sobre o amor incondicional com meus e minhas pequenos (as) sobrinhos (as).

À minha querida orientadora Rozane Alonso Alves, pelo cuidado com que fez as considerações durante este trabalho e por acreditar no tema proposto que se constituiu em dissertação. Você tem a delicadeza e a rigorosidade. Aprendi mais sobre o campo dos Estudos Culturais, sobre questões de identidade/diferença com você.

À banca avaliadora por apresentar suas cuidadosas e valiosas sugestões que, com certeza, ajudaram na construção final desta dissertação.

Ao 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) pela oportunidade de realizar o mestrado.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH com quem tive o prazer de dialogar: Maria Isabel, Renato Abreu, Eulina Nogueira, Vera Reis, Angêla Maria, Eliane Regina, Elizabeth Pimentel, Heron Salazar, Elrismar Auxiliadora.

Aos colegas de mestrado, especialmente, Rayla, Gerlane e Rodrigo pelo apoio, pelas conversas, pelos risos, pelas confidências de vida pessoal, pelas brincadeiras, pelos lanches e por dividirmos nosso salário e o mesmo espaço (república) para estudarmos as disciplinas do mestrado em Humaitá-AM. Com vocês aprendi muito sobre empatia. Saudades de vocês, da nossa casa e do nosso homem.

À Jornada de Estudos Culturais em Educação (JECE) pelos encontros e pela grande contribuição no meu “fazer pensar” as questões sobre identidade/diferença e as formas de ver o outro.

Enfim, a todos e a todas que direta ou indiretamente fizeram parte deste momento de aprendizagem, obrigada.

RESUMO

O presente texto de dissertação de mestrado está vinculado à linha de pesquisa I: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas do 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). O objetivo geral visa compreender os movimentos que envolvem a produção da identidade dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) no contexto da alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental I em Coari-AM. Tal proposta tem como objetivos específicos: a) perceber como se constituem as práticas de ensino dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) atuantes em turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental I do município de Coari-AM, a partir das narrativas docentes; b) analisar as estratégias de subversão dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) no contexto da alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental I; c) discutir a produção das identidades dos (as) docentes alfabetizadores (as) a partir das narrativas de si. Participaram deste estudo 06 (seis) docentes alfabetizadoras efetivas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) atuantes no município de Coari-AM. O campo teórico-metodológico dentro do qual venho desenvolvendo e analisando os dados produzidos se insere no campo dos Estudos Culturais. Foi utilizado como procedimento metodológico, a entrevista narrativa ressignificada Andrade (2012), ancorada pela pesquisa qualitativa de González Rey (2015). Diante disso, as narrativas apresentadas pelas professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa me possibilitaram perceber que os modos como elas constituem suas práticas de ensino estão/são negociadas e suturadas a partir dos modos como elas foram alfabetizadas, das relações estabelecidas, como subverteram os objetos do conhecimento descritos no plano anual de ensino do 2º ciclo do Ensino Fundamental I para trabalhar a alfabetização em contextos e com sujeitos diferentes, constituindo suas identidades docentes.

Palavras - chave: Alfabetização; Identidade; Diferença; Estudos Culturais.

ABSTRACT

This master's thesis text is linked to line of research I: Theoretical-methodological perspectives for the Teaching of Human Sciences of the Postgraduate Program in Teaching of Sciences and Humanities (PPGECH) of the Institute of Education, Agriculture and Environment (IEAA) from the Federal University of Amazonas (UFAM). The general objective aims to understand the movements that involve the production of the identity of literacy teachers in the context of literacy in the 1st cycle of Elementary School I in Coari-AM. This proposal has the following specific objectives: a) to understand how the teaching practices of literacy teachers working in classes of the 1st cycle of Elementary School I in the municipality of Coari-AM are constituted, based on the narratives teachers; b) analyze the subversion strategies of literacy teachers in the context of literacy in the 1st cycle of Elementary School I; c) discuss the production of identities of literacy teachers based on self-narratives. Six (06) effective literacy teachers linked to the State Department of Education and Sports (SEDUC) working in the municipality of Coari-AM participated in this study. The theoretical-methodological field within which I have been developing and analyzing the data produced falls within the field of Cultural Studies. The redefined narrative interview Andrade (2012) was used as a methodological procedure, anchored by the qualitative research of González Rey (2015). In view of this, the narratives presented by the literacy teachers participating in this research enabled me to realize that the ways in which they constitute their teaching practices are/are negotiated and sutured based on the ways in which they became literate, the relationships established, and how they subverted the objects of knowledge described in the annual teaching plan of the 2nd cycle of Elementary School I to work on literacy in different contexts and with different subjects, constituting their teaching identities.

Keywords: Literacy; Identity; Difference; Cultural Studies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de alunos (as) matriculados (as) por turno e modalidade de ensino...	92
Tabela 2 - Quantitativo de funcionários (as) da escola em 2023.....	93
Tabela 3 - Perfil das professoras alfabetizadoras	94
Tabela 4 - Os programas de formação de professores (as) alfabetizadores (as).....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo, o título, o estado, o ano de publicação e os autores e autoras das dissertações analisadas	50
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os métodos de alfabetização.....	39
Figura 2 - Caminhos e descaminhos investigativos da produção e levantamento das informações	48
Figura 3 - Organograma da Coordenadoria Regional do município de Coari.....	91
Figura 4 - Da realização das entrevistas	95
Figura 5 - Horários de trabalho no <i>lôcus</i> da pesquisa.....	97

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Cidade de Coari no estado do Amazonas.....	90
---	----

LISTA DE SIGLAS

SEMED	Secretaria Municipal de Educação
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
JECE	Jornada de Estudos Culturais em Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
AM	Amazonas
TDIC'S	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
UNESCO	Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
CF	Constituição Federal
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
OMS	Organização Mundial da Saúde
GRUPED	Grupo de Pesquisa em Estudos Pós-Críticos e Decoloniais
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PPG	Programa de Pós-graduação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

EJA	Educação de Jovens e Adultos
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
UNIP	Universidade Paulista
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo Da Vinci
FAMETRO	Universidade Metropolitana
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
RCA	Referencial Curricular Amazonense
PPG	Programa de Pós-Graduação

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	16
DOS CAMINHOS TRANSITADOS QUE ME CONSTITUEM PROFESSORA E PESQUISADORA	16
SEÇÃO I: ALFABETIZAÇÃO E ESTUDOS CULTURAIS	32
1.1 ALFABETIZAÇÃO E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	32
1.2 PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E ESTUDOS CULTURAIS: PROPOSIÇÕES A PARTIR DAS DISSERTAÇÕES DO CONTEXTO AMAZÔNICO.....	46
1.3 IDENTIDADE E DIFERENÇA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) ALFABETIZADORES(AS) 	65
SEÇÃO II: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS E A ENTREVISTA NARRATIVA RESSIGNIFICADA NA PRODUÇÃO DOS DADOS.....	73
2.1 CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO: O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS	73
2.2 PESQUISA QUALITATIVA	84
2.3 A ENTREVISTA NARRATIVA RESSIGNIFICADA	86
2.4 LÓCUS DA PESQUISA.....	89
2.5 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	93
SEÇÃO III: DAS ENTREVISTAS	98
3.1 COMO FORAM ALFABETIZADAS.....	100
3.2 COMO SE TORNARAM ALFABETIZADORAS.....	113
3.3 A PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS, RECURSOS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO INICIAL.	122
3.4 OUTROS CONTEXTOS E OUTROS SUJEITOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CONTINUADA.	145
FERNANDA, O QUE VIRÁ? SOBRE CONSIDERAÇÕES FINAIS/PROVISÓRIAS	152
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	166
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	167
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E DE RESPONSABILIDADE ENTRE A PESQUISADORA E O/A ENTREVISTADO/A.....	172
ENTREVISTADO (A) N°.....	172
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA	173

PALAVRAS INICIAIS

Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem [mulher] que questiona! (Fanon, 2008, p. 191).

Dos caminhos transitados que me constituem Professora e Pesquisadora

Apresento, neste excerto, como venho compondo as minhas travessias profissionais a partir da narrativa do eu, um caminho que vem sendo percorrido, atravessado e produzido pela cultura, pelas experiências, pelo desconhecido, pelas identidades assumidas por mim e pelo diferente que se abre a cada novo momento da minha vida.

A minha intenção na condição de professora, agora mestranda e também pesquisadora, é narrar os meus movimentos profissionais vividos no processo de construção das minhas identidades, minhas subversões, meus enfrentamentos, minhas lutas em busca de um eu que se constitui no processo de ressignificação.

Coloco em evidência a fluidez da produção do sujeito como ponto de partida para nos direcionarmos e percebermos que “[...] as identidades não são nunca unificadas, que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas [...] elas são construídas ao longo dos discursos, práticas e posições [...]” (Hall, 2014, p. 108) que assumimos para reafirmar minhas/nossas identidades.

A escrita de um texto/trabalho acadêmico é quase que uma apresentação do que uma pesquisadora ou pesquisador tem de si. Construção que se dá dentro e não fora de um campo teórico-metodológico, de uma narrativa de si, de um olhar sobre a realidade de vida, de identidades. O que tenho buscado discorrer neste excerto denominado de introdução são as polissemias que produziram e ainda produzem a pesquisadora-professora em que estou me tornando.

Discuto, nessas interlocuções, como venho tencionando o campo teórico-metodológico, bem como os caminhos que percorri como professora alfabetizadora. Venho-me colocando o que Bhabha (1998) descreve como ponto nodal, espaço de produção, neste caso, não apenas da dissertação, mas da minha própria prática docente e das múltiplas identidades assumidas.

Outro aspecto que considero importante pontuar é, justamente, como se deu o meu processo de alfabetização e de como fui tornando-me professora alfabetizadora. Os caminhos, as subversões, os deslocamentos, as inquietações, as ressignificações, as

negociações, os artefatos culturais, as articulações, as representações e as identidades que eu assumi/venho assumindo para dar sentido às minhas narrativas de vida e a tudo aquilo que me move enquanto pessoa.

Discorro sobre a minha formação acadêmica até chegar ao mestrado. Participando das disciplinas junto com meus e minhas colegas mestrandos (as), encontrei na academia um lugar para as minhas inquietações referentes à escola e aos processos que nos movem. Encontrei também nos Estudos Culturais um espaço para a escrita com o qual identifico-me para colocar-me no texto, trazendo os colaboradores e colaboradoras como autores e autoras também da pesquisa (Alves, 2017).

Conhecer os Estudos Culturais, viajar por este campo até então desconhecido, retomar leituras científicas, buscar ler autores (as) que discutem sobre este campo de múltiplas facetas, pesquisadores (as) que se aproximem dele para tencionarmos sobre identidade, diferença, subjetividade e representação no contexto escolar e na sociedade, bem como, discorrer sobre o processo de alfabetização e as identidades produzidas neste processo no interior do estado do Amazonas, especificamente em Coari-AM.

Como afirmou Heloísa Buarque de Hollanda, citada por Silveira (2008, p. 09), os Estudos Culturais fazem “[...] viagens de estudos que, ao mesmo tempo, em que abordam questões de âmbito da cultura global, adquirem contornos e matizes das configurações locais, reinventando-se constantemente nos seus questionamentos e as suas perspectivas de análise”.

Pesquisei sobre o processo de alfabetização, as práticas de ensino produzidas por professoras¹ alfabetizadoras, colegas de profissão, percebi possibilidades outras que possam ampliar, ressignificar saberes/conhecimento para subverter a nossa prática docente. Escutei e conversei com as minhas colegas de caminhada sobre a produção das suas identidades profissionais, sujeitos outros no contexto escolar colocando-me nesse lugar de fala, também. Porque não?

Uma professora, graduada em Normal Superior, habilitada a trabalhar no Ensino Fundamental I, alfabetizadora desde 2001, busquei compreender o processo de produção da identidade docente (delas e minhas), na perspectiva de perceber que elas “[...] podem ser produzidas, reforçadas, subvertidas, contestadas, etc., no campo escolar, mesmo quando elas não estejam sendo objeto de específica abordagem pedagógica” (Silveira, 2008. p. 09) no

¹ Nesta pesquisa, utilizei a palavra no gênero feminino quando se tratar das colaboradoras da pesquisa pois, todas são professoras alfabetizadoras da rede pública do município de Coari-AM.

sentido de respeitar as diferenças e atravessar nossas subjetividades para não produzirmos pesquisas prontas.

Disposta a ouvir outras professoras, outras histórias, não somente as ocorridas em sala de aula, mas, também, sobre a sua vida pessoal, fatos, lembranças boas ou ruins, como foram alfabetizadas, como se tornaram professoras alfabetizadoras, as práticas de ensino produzidas para trabalhar o processo de alfabetização, os materiais didáticos, os métodos de alfabetização, a ressignificação da prática docente e a produção da identidade docente: eis a pesquisa.

Minha intenção é narrar o outro e a construção dessas identidades docentes, para tanto, apresento minhas narrativas no processo de produção de sujeito aluna, professora, mulher e pesquisadora. Ao colocar-me como pessoa que narra o eu, o outro, considero ser formativo apresentar-me no texto, principalmente pelo fato de que me vejo em algumas lembranças das professoras pesquisadas. Também porque essa dissertação se constrói entrelaçada entre mim, sujeitos pesquisados, teóricos/teóricas e o próprio processo histórico de formação das minhas/nossas identidades docentes.

O que me trouxe até aqui? É assustador sair da sua zona de conforto, da minha rotina diária de trabalho, com 40 horas semanais atuando com alunos e alunas das turmas do Ensino Fundamental I, ministrando aula de língua portuguesa e matemática, deixar a cidade de Coari e chegar até Humaitá² em busca de uma qualificação profissional e melhoria salarial, retornar à sala de aula, não mais como professora e sim como estudante de mestrado após ter finalizado minhas especializações em Psicopedagogia e Gestão Escolar em 2011.

Ao iniciar à docência, no ano 2000, o Ensino Fundamental I no estado do Amazonas se organizava com a regência de apenas um único professor ou professora em sala de aula que ministrava todas as disciplinas, não havia neste período o que hoje é denominado de Hora de Trabalho Pedagógico³ (HTP) e, por vezes, fomos à época, impulsionados (as) a levar trabalhos escolares para serem realizados em casa e aos finais de semana. Preenchimento de diário, fichas de acompanhamento dos alunos e alunas, elaboração de atividades, correção de

² Coari se localiza as margens do Rio Solimões distante da capital Manaus aproximadamente 362 km podendo realizar viagens aéreas e fluviais. Para me locomover a cidade de Humaitá que fica às margens do Rio Madeira, distante da capital de Manaus aproximadamente 696 km, podendo realizar viagens fluviais e terrestres pela BR 319.

³ 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 individuais e coletivos (em serviço) voltados ao aperfeiçoamento profissional, correspondendo a 07 horas de trabalho semanal.

atividades não faziam parte das 40h de trabalho docente aos quais éramos contratados (as), o que dificultava na formação continuada.

Iniciava baseando-me nas informações didático-pedagógicas apresentadas junto ao estágio na disciplina de Didática Geral durante a minha formação em Magistério no ano de 1999, nas chamadas séries iniciais do Ensino Fundamental I, da rede pública de ensino, no município de Carauari-AM.

Em 2000, iniciei o meu trabalho docente em três escolas diferentes, ministrava aulas de Educação Física. As escolas ficavam distantes da minha casa, em bairros distintos. O trajeto era feito de bicicleta no horário vespertino, sempre alternava as escolas para poder atender as turmas, enfrentava o sol escaldante, principalmente na época do verão, estação mais quente do ano na nossa região amazônica. Para as crianças era uma felicidade: “a professora Fernanda chegou!!” – eles diziam, por ser o momento em que os jogos recreativos ocorriam, buscando trazer ludicidade no processo de formação.

Em 2001, trabalhei com uma turma de pré-escola, com crianças de 05 anos, na Educação Infantil. Outra realidade, outras práticas, outras relações didáticas que pude desenvolver no processo de produção da minha identidade docente. Larrosa (2022, p. 10) nesse sentido argumenta que “[...] a experiência é algo que acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer [...]”.

Devo dizer que nessas experiências fui capaz de desenhar formas a esses tremores, principalmente aqueles aos quais me aproximei, aos sentidos/sentimentos e que me trouxeram significados, permitindo tempo de escuta e reflexões outras. Assim, fui mergulhando nos desafios profissionais e, no ano de 2002, iniciei o meu fazer docente no Ensino Fundamental I, com uma turma de 1º ano do 1º ciclo, ano que foi implementado no estado do Amazonas a organização em ciclos no processo de alfabetização.

Um ano desafiador, com grandes descobertas, ressignificações, submissões, subversões: aprendizado. Outros modos de ser e estar na escola, agora como professora alfabetizadora. No ano de 2002 marcou a produção de novas identidades (docentes), com olhares múltiplos para o novo contexto de educação formal. Novamente preparar a sala, agora para receber alunos e alunas maiores, outras identidades, outras experiências de vida, famílias outras, novos planejamentos, outros (as) colegas docentes, outra gestora, outra supervisora, e uma realidade ainda desconhecida por mim, carregada de ensinamentos, companheirismo e dedicação.

Vivi e experimentei o novo e foi no diferente que eu aprendi com as novas experiências, dialoguei com colegas de profissão, percebi o outro de outro jeito, as múltiplas identidades transitando nos espaços escolares, permitindo assim, um movimento diferente em mim, passei

a observar e a ressignificar as diferentes práticas de ensino produzidas em múltiplos contextos de aprendizagens.

A escola, era um lugar para as minhas inquietações, ouvia os mais experientes, perguntava, tirava dúvidas quanto à construção de planos, como ministrar as aulas, cantar músicas, a trabalhar com jogos didáticos, vontade de agarrar tudo para me tornar como um de meus pares, era o que eu mais desejava, pois entendia que só com esses conhecimentos me tornaria uma professora com qualidade docente. A partir das minhas aproximações com o campo dos Estudos Culturais, tenho percebido que, assim como as identidades que se produzem pela/na experiência, a prática docente também se constitui como elemento de experientiação entre o eu e o outro, entre culturas, entre modos de ser (Alves, 2017).

Nesta época, mostrar o caderno de planejamento à supervisora era uma atividade diária, bem como participar de oficinas pedagógicas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de Caruaru-AM. Ministrava aulas de todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental I, elencados pelos documentos curriculares daquele período. Fazia parte da profissão docente observar, acompanhar, cuidar dos alunos e das alunas na hora do lanche.

Experimentei circular por esses caminhos, realizei reflexões sobre as minhas atitudes, as minhas subversões e submissões, sobre o estranho, o outro e o mundo. Penso com os escritos de Larrosa (2022, p. 18) sobre o sentido da experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nos acontece”.

Foi nesse contexto, nessas vivências, que fui me tornando professora alfabetizadora, sem eu perceber que estava ali, alfabetizando as crianças, acompanhando seu processo de formação: lá estavam eles (as) lendo e escrevendo. Hoje me pergunto se liam com sentido percebendo o contexto e a significação da palavra ao tempo em que desenhavam aquilo que liam. Essas inquietações é que também me movem no contexto desta pesquisa.

Nessa época, a orientação da Secretaria de Educação era a utilização da proposta de alfabetização defendida pela Heloísa Vilas Boas⁴, em que a alfabetização ocorria desde o 1º ano do 1º ciclo, através de textos, ou seja, partia do todo para as letras de maneira contextualizada.

⁴ A fundamentação teórico-metodológica e sugestões didáticas são encontradas no livro de Heloísa Vilas-Boas (1988) *Alfabetização: outras questões, outras histórias*. No livro: *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*, Marlene Carvalho (2015, p. 40-41) cita as etapas de cada unidade no capítulo: Métodos globais: aprender a ler a partir de histórias e orações.

Trata-se de uma proposta diferente da época em que fui alfabetizada e formada para atuar com a alfabetização. Esta proposta articulava leituras dinâmicas e fluentes. Comecei a fazer uso deste material (concreto e lúdico) em função da obrigatoriedade e acabei por se interessar pedagogicamente por esta perspectiva de ensino, uma vez que via nas crianças, um incentivo à leitura e à escrita. Para Heloísa Vilas Boas, a escrita não era o principal fator no processo de alfabetização, e sim a leitura fluente. A participação das crianças no processo de alfabetização era indispensável, segundo a autora.

É importante dizer que esse processo ocorria em nove etapas hierarquicamente construídas. Nesta proposta, a alfabetização priorizava a competência da criança em relação à língua, aprendendo cada palavra de forma contextualizada e, a cada unidade, ela internalizava os conceitos mais complexos. Era um processo dinâmico, que nos exigia enquanto docentes alfabetizadores (as) diferentes materiais de leitura (fichas, jogos, textos, momentos de diálogos), oportunizando, segundo essa proposta didática, diversos tipos de leitura e escrita para as crianças. Ao utilizar esta proposta, alfabetizei as crianças do 1º ano (antiga 1ª série) do 1º ciclo que atuaram comigo entre os anos de 2002 a 2004, quando finalizava o 1º ciclo de alfabetização.

Essa proposta é diferente de como fui alfabetizada, haja vista o contexto histórico da época da minha alfabetização. O meu processo de alfabetização, ao qual mencionei, ocorreu através do método da silabação, leitura diária das famílias silábicas proposta pela professora, seja em cartazes, cópias ou cartilhas e uma cobrança enorme por uma escrita perfeita. Em função disso, a minha caligrafia seguia todos os desenhos de cada vogal e consoante.

A minha caligrafia era bem desenhada, com todas as voltas das letras exigidas pela professora em função da prática que era aplicada à época. Havia uma cobrança diária, ao mesmo tempo, em que a leitura se fazia presente de maneira silabada, repetições tais qual o tom da voz da professora. O que me deixava mais chateada era essa repetição, sem entender muita coisa, daqueles escritos que não faziam sentido para mim.

As primeiras escolas que frequentei deixaram marcas em mim. Marcas essas que contribuíram para produzir a minha identidade. Foram tempos carregados de muita cobrança para eu conseguir atingir a escrita e a leitura da professora. Seguir essas cobranças e as exigências da professora produziu em mim, uma estudante dedicada, curiosa para conhecer o novo, o desconhecido. Logo, não fui uma aluna exemplar, ou seja, não atendia aos discursos padronizados sobre ‘ser boa aluna’ que entendia os conteúdos de primeira. Buscava ampliar o meu conhecimento dedicando-me e esforçando-me para não reprovar ao final do ano letivo.

Aprendi a ser organizada, existia uma cobrança enorme de se fazer tudo muito certinho (em função do discurso de ser alguém na vida), principalmente com a caligrafia, era impecável, fazia e realizava todas as atividades escolares dentro de uma educação tradicional em que os (as) professores (as) depositavam os seus saberes e conhecimentos, e alunos e alunas apenas recebiam as informações. A partir das leituras que venho realizando, tenho observado as possibilidades e sentidos outros que, enquanto professora e aluna que fui e estou sendo, posso e tenho dado ao conhecimento escolar especificamente, com base nas experiências em mim produzidas no contexto das vivências escolares.

Família e escola se constituem através das relações e dos seus modos de ser. Mamãe foi muito presente na nossa vida escolar: apesar de não possuir as habilidades de leitura e escrita, era a pessoa quem nos motivava a continuar não deixando, por exemplo, faltarmos as aulas, observando os nossos cadernos, verificando se fazíamos as atividades, dando prioridade a nossa educação.

Aos poucos fui compreendendo o sistema ortográfico, de modo que a repetição se fazia presente nos dias de aula. Leitura e cópia eram atividades realizadas com frequência e, assim, nesse cenário de muitas cobranças para ser uma aluna disciplinada, sem contato com o lúdico, paulatinamente caminhei, a passos curtos, e esse conceito de alfabetização por cópia e repetição me aproximou da leitura e da escrita.

Chegamos no final do ano de 2008, ano de outras mudanças, e grandes mudanças. Resolvi mudar de cidade. O destino foi Manaus, capital do Amazonas. Um ano de recomeço na vida profissional e pessoal, um recomeço doloroso com muitos desafios e novas descobertas. Sair de Carauari, interior do Amazonas, cidade pequena, pacata, tranquila, com baixo índice de violência naquele ano, deixar os meus pais, irmãos, colegas de profissão, amigos e amigas mais próximos (as) e ir em busca de novos horizontes, novas experiências, novas possibilidades.

NESSE MODO DE OLHAR E EXPERIMENTAR O NOVO, APROXIMO-ME DE LARROSA (2022, P. 26 – 27) PARA ME APOIAR AO SENTIDO DE EXPERIÊNCIA, POIS “[...] O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA TEM ALGO DESSE SER FASCINANTE QUE SE EXPÕE ATRAVESSANDO UM ESPAÇO INDETERMINADO E PERIGOSO, PONDO-SE NELE À PROVA E BUSCANDO NELE SUA OPORTUNIDADE, A SUA OCASIÃO” DE EXPERIMENTAR OUTRAS E NOVAS TRAVESSIAS.

Recomeçar, enquanto era assustador, trazia-me uma tranquilidade e um desejo de viver e experimentar o novo. Foram esses pensamentos que me acompanharam a caminho de Manaus, nos três dias e meio dentro de um barco, deitada numa rede, atravessando os rios Juruá e Solimões do nosso imenso Amazonas, desfrutando da sua beleza única e incontestável.

Fixei moradia em Manaus de 2009 até início de 2017. Durante este período, consegui cursar duas especializações pela Universidade Estácio de Sá: Psicopedagogia e Gestão Escolar. Como ainda não era concursada, busquei trabalho em escolas particulares e fazia inscrição em

processos seletivos na Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC, e Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Quando não estava em sala de aula, procurava trabalho em outros seguimentos, ficava alternando entre educação e comércio. Trabalhei como secretária de um escritório de engenharia civil, caixa de uma loja que vendia semi-jóias e fui gerente de uma loja de roupa no *shopping*.

Abraciei as oportunidades de vida e as janelas que se abriram, descortinei o desconhecido, outras vezes causando fissuras para entender as diferentes identidades por mim assumidas. O deslocamento aqui, talvez seria para dar sentido as minhas próprias posições e entender que “as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo” (Woodward, 2014, p. 38) e circunstancias adversas desconstruindo a nós mesmos para se reconectar a outras identidades.

Tempos diferentes, contextos diferentes, dos quais pude conhecer diversas culturas, identidades outras, sujeitos outros, outras realidades, deslocando-me nesse processo em permanente construção do eu, movida às inquietações incessantes e a tudo que nos move.

Em meio a essas mudanças sobre vivenciar o diferente, percebi que a identidade, “[...] é formada na ‘interação’ entre o ‘eu’ e a sociedade [...], mas esse [eu] é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2020, p. 11) nos aproximam sem que demos conta disso.

Em fevereiro de 2017, após 08 (oito) anos fora, retornei à Carauari. Cidade onde nasci, passei a minha infância, fui alfabetizada, concluí o meu magistério, lugar em que me tornei professora, alfabetizadora. Ressalto que, após o término do magistério, ingressei no curso Normal Superior na Universidade Estadual do Amazonas - UEA.

Esse retorno, mostrou-me outras Fernandas, outros eu’s, identidades produzidas nas relações que fui estabelecendo com o outro e os seus modos de ser. Percebi e, de maneira polissêmica, olhei para os sujeitos educacionais de outro modo, avaliando o meu lugar de fala, de onde vim/venho/vou.

Do lugar onde falo, agora como professora, mulher, estudante e pesquisadora “[...] quero apenas destacar que, desse lugar, as reflexões se dão em outra perspectiva, não sendo mais adequado falar em teorias, mas em discursos, textos, análises, bocados que, articulados com os nossos temas de pesquisa, ajudam a compor as nossas próprias reflexões” (Costa, 2005, p. 86) apresentada nesta escrita acadêmica.

O convívio, outra vez, com pessoas que fizeram parte da minha vida profissional, segurando a minha mão, no início de tudo, desde a finalização do magistério, até o meu primeiro dia de aula como professora de Educação Física, colegas de graduação, colegas de profissão,

trouxe-me recordações significativas que me levaram a pensar e a repensar a “[...] minha própria condição que se inscreve nas múltiplas identidades que assumo ao constituir-me como professor[a], pesquisador[a], estudante, aprendiz” (Scaramuzza, 2015, p. 14) em produção.

Nesses reencontros, pude perceber que as identidades não são fixas, coladas e sólidas. Pelo contrário: tão logo elas sejam problematizadas e atraídas pelo diferente, com o outro, com o desconhecido, elas se reconstróem, se modificam, ao passo que, produzem novos discursos sobre si e, ao caminhar neste ir e vir liquefeito, deslizante e ambivalente para produzir outras identidades.

As identidades são questionadas, pois, estão em constante processo de ressignificação, em busca de um eu inacabado. “[...] Isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós reconstruímo-la e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação (Woodward, 2014, p. 28) para dar outro sentido ao que vem sendo narrado.

A ideia de boa aula que construí pode ser descrita através de uma aula dinâmica, com a possibilidade de participação do (a) aluno (a), onde o (a) professor (a) não seja o centro das atenções, ou seja, detentor (a) do conhecimento e sim o sujeito capaz de transmitir, vivenciar e compartilhar o saber de modo que as crianças possam ser capazes de construir novos sentidos, novas experiências, novos saberes e aplicá-los fora dos muros escolares, promovendo assim a ampliação do conhecimento de forma significativa.

Hoje observo que isso também pode fixar o conhecimento. Percebo que estou sendo professora, enquanto vou articulando modos de ser aos conhecimentos produzidos pela sociedade ao longo da sua história. Tenho questionado a seleção dos saberes e conhecimentos que se constituem como formais, importantes elementos curriculares e, no contexto amazônico, nossos saberes, nossos conhecimentos não se efetivam como saberes, mas como algo menor que não se constituem como conhecimento caracterizado como válido e importante.

São culturas, modos de ser que, agora, tenho tentado apresentar aos estudantes que, comigo, dividem um espaço de saber, de aprendizagem. Tenho procurado perceber à docência como profissão, como identidade, como processos subversivos. Nas identidades que me constituem, ser/estar sendo professora coloca-me no lugar da busca pelo saber/conhecimento, de novas propostas pedagógicas.

Penso as narrativas que foram e que continuam sendo produzidas por mim, através dos tempos, marcadas pelas rasuras, subversões, borramento de fronteiras, negociações, incertezas e o novo, emergem outros modos peculiares de repensar e ressignificar a vida.

Talvez seja possível ver, de outro modo, os artefatos que fazem-me ver e ver de uma determinada maneira as evidências da fabricação do eu (Larrosa, 2022). Ensaio novas formas de subjetivação e refuto o que sou e o que me move enquanto pessoa em busca de um eu em constante processo de resignificação.

E, assim, à medida que vou rememorando para reconstruir a minha história, tenho também oportunizado a produzir novos sentidos para o que vem sendo narrado e “ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer ‘viver’ ou ‘viver-se’ de outro modo, ‘ser outro?’ (Larrosa, 1994, p. 83).

Em 2017, fui contratada pela prefeitura de Carauari-AM como Orientadora Pedagógica, para atuar em uma escola municipal, em que ofertava à comunidade o Ensino Fundamental I, atendendo crianças do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano. Realizei, pelos anos seguintes, até final de 2019, um trabalho de acompanhamento pedagógico com os professores e professoras, alunos (as), pais, mães e responsáveis.

Foi um trabalho bem intenso e, ao mesmo tempo gratificante, principalmente, pelas experiências vividas. Nessas vivências, enxerguei o outro diferente, um olhar acolhedor e percebi de onde vem o outro, suas narrativas e modos de ser. Aproximei de outros modos de ser e estar nas relações que se estabeleceram com a escola, identidades outras que vivenciam o espaço com os modos de ser tão complexos.

Lançar olhares outros sobre/na diferença tem me auxiliado na percepção sobre os modos como se dão a produção das identidades, divergindo na/pela cultura e percebo esse movimento diferente de mim, estranho e de costura. “A costura da identidade opera como ponto de referência que liga a diferença à produção indenitária dos sujeitos, não como identidade essencialista, mas como produções sociais e culturais que se movimentam, se resignificam” (Alves, 2017, p. 37) nesse movimento constante em busca de outras possibilidades para a produção de identidades.

Conviver e relacionar-me com os (as) professores (as) de outro jeito, agora como Orientadora Pedagógica, foi uma aprendizagem enquanto professora. Passei a ouvir como quem também experiencia a sala de aula de outro jeito, pelas dúvidas, pelas angústias e pelos anseios dos (as) colegas em busca de uma educação de qualidade, que possa atender todos alunos e alunas, colegas que subvertem as relações de poder, as estratégias metodológicas para ensinar diferente, produzindo e articulando novas práticas de ensino, como, também, percebi colegas submissos (as) diante do novo que abre no atual contexto da educação.

Em 2018, fiz o concurso da Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC, recebi a notícia da minha classificação pelos (as) colegas de profissão. Outubro de 2019 ocorreu minha convocação do concurso público. Janeiro de 2020 cheguei em Coari-AM para assumir e dar continuidade ao exercício da minha profissão. Agora como professora concursada, ano de realização profissional e extremamente doloroso por conta da avassaladora pandemia do COVID-19⁵.

Iniciamos o ano letivo de 2020 com aquelas expectativas de fazer diferente, eu vivenciava o novo mais uma vez, conhecer a gestora, a pedagoga, colegas docentes, outros (as) alunos (as). Um deslocamento com outros significados, agora percebendo a identidade de professora alfabetizadora em construção.

No mesmo ano ocorreu a pandemia. O mundo sofreu, viveu e experimentou um momento complexo e diferente. Eu, numa cidade desconhecida, até então, morando sozinha, longe da família, trancada. Foram dias difíceis, angustiante e intermináveis.

A escola percebeu e sentiu os efeitos da pandemia sobre os modos de ser e estar na escola do corpo docente e discente. Ressignificou as suas estratégias de ensino e reaprendeu a ser escola em outros tempos, novos modos. Os efeitos sobre as professoras, os professores e os (as) estudantes, foram igualmente sem exceção, pois, todos (as) foram sujeitos da experiência deste período diferente e complexo, de um modo ou de outro, como sujeitos da experiência de uma pandemia.

Iniciamos o segundo semestre de forma *on-line*, utilizando o aplicativo *whatsapp* para transmitir as nossas aulas. Viver o diferente em situações adversas trouxeram-me vários questionamentos. Como ensinar pelo celular? De que forma iremos ministrar aulas *on-line*? E os (as) estudantes que não tem celular? E aqueles (as) que tem, mas não tem acesso à internet? Professores (as) que não possuem habilidades de usar esta ferramenta? O computador, as Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações?

Expressivas inquietações surgiram naquele momento, ensinar de outro jeito, se reinventar enquanto professora alfabetizadora. Mais uma vez ressignificar o modo de ensinar tornava-se urgente, buscar meios para não deixar as crianças sem ter acesso à educação, mesmo diante de dias conturbados. Foram essas vivências que o sentido da “experiência é o que ocorre ‘entre’ e o que constitui e transforma ambos. E isso, o que ocorre ‘entre’, a relação

⁵ A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

e a mediação que tem o poder de fabricar o que relaciona e o que medeia, é o que os dispositivos pedagógicos produzem e capturam” (Larrosa, 1994, p. 77).

De acordo com Larrosa (1994), constituo-me como sujeito da experiência em função dos acontecimentos que são exteriores a mim, mas, ao mesmo tempo, só se faz experiência porque se faz em mim, o lugar que posso circular, vivenciar e experimentar os movimentos contínuos da vida pessoal e profissional, na perspectiva de contribuir com outras reflexões sobre o ser, viver e estar sempre disposta a outros aprendizados nesse processo fluído de desconstrução e reconstrução do eu que a própria vida proporciona a cada um de nós ou, como diz Larrosa (1994, p. 6), “[...] o lugar da experiência sou eu”. Assim, só se torna sujeito da experiência quem se permite ser tocado, tombado, submetido, interpelado, constituído.

Mediante a esse processo de desconstrução e construção que inicio olhando o contexto ao qual venho desenvolvendo minhas práticas pedagógicas que vão produzindo minha identidade docente. Neste caso, passo a narrar o lugar onde está pesquisa se efetivou, mas especificamente em Coari-AM⁶. Dialoguei com 06 (seis) professoras alfabetizadoras da rede pública do Estado do Amazonas – SEDUC. Vale ressaltar que a pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa– CEP sendo aprovada no dia 07 de maio de 2023.

No campo dos estudos voltados à alfabetização no Brasil, tenho problematizado diferentes abordagens de análises que constituem os discursos sobre como se posicionam professores (as) alfabetizadores (as) a partir das narrativas sobre as práticas de ensino produzidas e utilizadas nos primeiros anos de escolaridade da Educação Básica de uma escola estadual localizada no município de Coari-AM.

O processo de alfabetização começa antes da criança iniciar a sua vida escolar, a partir do seu contato com as práticas sociais envolvendo a língua escrita em diferentes contextos (família, comunidade, igreja, etc.) e com diferentes artefatos culturais (tv, filmes, internet, placas, outdoor, livros didáticos).

Nessas experiências, a criança pode adquirir previamente conhecimentos sobre a língua escrita para, assim, articular o seu funcionamento tanto no que se refere aos seus usos como as suas funções sociais. No entanto, para formalizar a sistematização da língua escrita, é na escola que a criança terá contato com os elementos que integram esse processo e tecer possibilidades para a produção da sua escrita de acordo com as normas cultas que regem a língua portuguesa.

⁶ Faço uma apresentação mais detalhada do contexto da pesquisa a partir do tópico 2.5 O *lócus* da pesquisa.

Problematizei um campo atrelado a diversas discussões e em processo de ressignificação, como as práticas de alfabetização produzidas pelas professoras alfabetizadoras, os métodos de alfabetização e a produção da identidade docente, tudo isso possibilitou-me trabalhar com os elementos que compõem e recompõem os modos de ser e produzir tais práticas e não outras, assim como, a relação da produção das identidades das alfabetizadoras com a produção das práticas de alfabetização produzidas por elas.

A escolha do tema deu-se por duas razões. A primeira refere-se ao fato de eu atuar como professora há mais de 20 anos no Ensino Fundamental I, mais especificamente na alfabetização. O segundo é por verificar, a partir do olhar de professora da rede pública do Estado do Amazonas, como uma parcela considerável de alunos e alunas apresentam dificuldades em perceber a leitura e escrita no 1º ciclo do Ensino Fundamental I como parte constituinte dos modos de organização social. Foram essas motivações que constituíram esta proposta da dissertação intitulada *Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre as práticas de alfabetização produzidas no 1º ciclo do Ensino Fundamental I em Coari-AM*.

A produção deste objeto de pesquisa surgiu a partir de minhas experiências como professora alfabetizadora, com o processo de alfabetização articulados com as práticas de alfabetização produzidas em sala de aula, para trabalhar a leitura e a escrita com as crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental I.

Vivenciando o cotidiano escolar, experimentando os desafios nos modos de ser e estar na escola como professora alfabetizadora, busquei nesta produção acadêmica, como professora pesquisadora, articular e subverter conhecimentos, ou seja, produzir outra narrativa, outra história, outras inquietações, outros modos de pesquisar e alfabetizar.

Esta pesquisa, problematizou o processo de alfabetização, as práticas de ensino, os métodos de alfabetização e a produção da identidade das alfabetizadoras sob as lentes dos Estudos Culturais. Para o referencial teórico discuti sobre o conceito de alfabetização, ressignificação, identidade, diferença, a classificação dos métodos de alfabetização e a compreensão da alfabetização dentro do campo dos Estudos Culturais.

Aponto para a importância de olhar e pensar a produção das identidades das professoras alfabetizadoras, sujeitos da pesquisa, suas histórias de vida, como elas se alfabetizaram, como se tornaram alfabetizadoras, a produção de suas práticas de alfabetização, os métodos de alfabetização utilizados por elas, materiais didáticos, estratégias de ensino, formação inicial e a representação de alfabetização presentes nas narrativas das entrevistadas.

Assim, analisei inicialmente possibilidades de problematizações que mobilizaram a

pesquisa: como estão sendo produzidas as práticas de alfabetização por professores (as) alfabetizadores (as) no 1º ciclo do Ensino Fundamental I? Como se constituíram professores (as) alfabetizadores (as) na construção de suas práticas de alfabetização? Como a cultura da alfabetização tem contribuído na produção das representações de professores (as) alfabetizadores (as)? De que forma o (a) professor (a) alfabetizador (a) tem produzido sua identidade a partir da estratégia de formação inicial?

Com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades e nele iniciei leituras no campo de pesquisa Pós-Crítica, especificamente a partir dos Estudos Culturais, passei a tensionar novas problemáticas: As histórias de vida dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) tem dado voz as suas identidades? Suas diferenças? E suas representações? Como se narram professoras alfabetizadoras? Em que momento as práticas de alfabetização têm tencionado suas identidades docentes?

Tendo como tema de pesquisa: *Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre as práticas de alfabetização produzidas no 1º ciclo do Ensino Fundamental I em Coari-AM*, é que apresento os objetivos que nortearam a construção dos caminhos metodológicos descritos na seção II desta dissertação.

A partir dos questionamentos e da problemática que a proposta dessa dissertação tenciona, como *objetivo principal*, compreender os movimentos que envolvem a produção da identidade dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) no contexto da alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental I em Coari-AM, e como *objetivos específicos*: a) perceber como se constituem as práticas de ensino dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) atuantes em turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental I do município de Coari-AM, a partir das narrativas docentes; b) analisar as estratégias de subversão dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) no contexto da alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental I; c) discutir a produção das identidades dos (as) docentes alfabetizadores (as) a partir das narrativas de si.

Lembrando que, a investigação aqui proposta não se limita a responder, ou satisfazer apenas minhas inquietações pessoais, mas trazer outras contribuições, olhares outros no modo de fazer pesquisa, novos conhecimentos que propicie discussões sobre temáticas que podem ser articuladas com a educação e a sociedade. Portanto, oferecer uma janela para enxergar de outro jeito as questões sobre o processo da alfabetização, identidade e diferença a partir das narrativas das professoras alfabetizadoras.

Partindo dessas reflexões iniciais, apresento as trajetórias que permearam a metodologia ao longo da pesquisa. As escolhas metodológicas para a realização deste trabalho inserem-se no campo dos Estudos Culturais por transitar em vários campos temáticos e teorias, discutindo

sobre a identidade, a diferença e a subjetividade. “[...] eles estão profundamente conectados com a contemporaneidade, envolvendo-se em questões que as novas configurações do mundo em que vivemos assumem. Assim, uma das principais temáticas deles têm sido as identidades” (Silveira, 2008, p. 09).

A pesquisa ora apresentada tem uma abordagem qualitativa, seguindo a proposta de González Rey (2015), e as suas contribuições para novos avanços na pesquisa qualitativa em relação ao estudo dos processos da produção da subjetividade do sujeito. É um fenômeno a partir do olhar e das perspectivas do (a) pesquisador (a), trabalhar com a subjetividade do outro é também me colocar como sujeito da pesquisa.

A pesquisa adotou como instrumento para a produção dos dados a proposta metodológica descrita como a entrevista narrativa ressignificada de Andrade (2012). Foram dialogados 06 (seis) momentos específicos onde cada momento correspondeu a uma entrevista narrativa. A participação nesse estudo envolveu responder a uma entrevista narrativa ressignificada. Esta técnica não estabelece *a priori* um roteiro de perguntas que delimitam a liberdade de expressão dos (as) participantes que se utilizam da comunicação aberta para relatar sua experiência. A metodologia da pesquisa se inicia com a questão gerativa, que emerge dos objetivos da pesquisa, seguindo com a narração principal e a formulação de questionamentos que se referem ao relato da participante.

Foram selecionadas apenas professoras que possuem experiência de no mínimo 02 (dois) anos de efetivo trabalho com a alfabetização em turmas do 1º, 2º e 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental I, formadas em licenciatura de Pedagogia ou Normal Superior e que são profissionais de efetivo exercício.

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 identidade, diferença, métodos de alfabetização no contexto formativo e de formação, ressignificação da prática e de si por meio da própria prática e a subversão dos sistemas educacionais que se inserem no contexto da sala de aula e que não dão conta da realidade sócio educacional das crianças com as quais elas trabalham.

Assim, a pesquisa aqui apresentada, nos ajuda a pensar como as professoras alfabetizadoras atuantes no município de Coari-AM têm tensionado seu fazer docente quando retomam a partir das suas narrativas os métodos de alfabetização produzidos por elas e os resultados dessas próprias práticas. Suas narrativas demonstraram as negociações e as ressignificações que estas professoras tem produzido em sala de aula no intuito de alfabetizar

crianças entre 06 (seis) e 08 (oito) anos inseridas no 1º ciclo do Ensino Fundamental I. Essas narrativas me permitiram tensionar os questionamentos nesse processo de alfabetizar os sujeitos amazônidos, ressignificar os métodos de alfabetização, perceber como o diferente se constitui e produzir novas formas de pesquisar e alfabetizar.

Diante das implicações apresentadas, proponho uma organização da dissertação composta por 3 seções. A primeira seção discorreu sobre o conceito de Alfabetização e uma breve classificação dos Métodos de Alfabetização, analisei pesquisas sobre Alfabetização e Estudos Culturais, proposições a partir de dissertações do contexto Amazônico e os conceitos de Identidade e Diferença no contexto de formação de professores (as) alfabetizadores (as).

A segunda seção, abordou os aspectos teóricos e metodológicos, o campo dos Estudos Culturais, a pesquisa qualitativa, a entrevista narrativa ressignificada na produção dos dados, o *locus* e as participantes da pesquisa.

A terceira seção, problematizou as narrativas das professoras alfabetizadoras tensionando como elas foram alfabetizadas, como se tornaram professoras alfabetizadoras, a produção das práticas de alfabetização, os métodos de alfabetização, estratégias pedagógicas, recursos didáticos e formação inicial.

Por fim, este trabalho encerrou com as minhas Considerações Finais/Provisórias, momento em que realizei um apanhado de tudo que foi problematizado, as análises realizadas e os achados da pesquisa nesta longa caminhada que ganharam visibilidade nas páginas dessa escrita acadêmica e os tensionamentos levantados para uma possível continuidade a nível de doutorado.

SEÇÃO I: ALFABETIZAÇÃO E ESTUDOS CULTURAIS

[...] como num deserto, sem caminhos e, ao mesmo tempo, com todos os caminhos. Não houve pegadas a seguir, houve sempre novos e inusitados caminhos a percorrer (Backes, 2005a, p. 56).

Nesta seção discorri sobre o conceito de alfabetização defendidos por Soares (2003), (2009), (2021), Kleiman (1995) e Piccoli (2009) para percebermos a complexidade existente no processo de alfabetizar sujeitos, de como a criança aprende a língua escrita a partir dos estudos em Ferreiro e Teberosky (1999) e (2011), o significado social da escrita em Kleiman (1995) e Soares (2021), a questão dos métodos de alfabetização a partir de Soares (2021), Mortatti (2000) e (2004), Trindade (2001), (2005) e (2008) ajudou-me a pensar sobre o uso das cartilhas na alfabetização e a classificação dos métodos de alfabetização a partir de Oliveira (2020) e Souza (2021).

Ainda no tópico 1.2 analisei as pesquisas sobre Alfabetização e Estudos Culturais, proposições a partir de dissertações do contexto Amazônico para pensar questões sobre o processo de alfabetização e seus sentidos, as leis da educação básica, os programas e políticas de alfabetização, formação de professores (as), a alfabetização em turmas multisseriadas de escolas do campo e o uso das TDIC'S no contexto da alfabetização.

Finalizei esta seção, no tópico 1.3 onde discuti os conceitos de identidade e diferença no contexto de formação de professores (as) alfabetizadores (as) para percebermos a produção da identidade docente e como o diferente se constitui. Na companhia de autores e autoras contemporâneos (as), em especial Woodward (2014), Silva (2011), (2014), Hall (1997), (2003), (2014), (2020), Bauman (2001), Bhabha (1998), e Costa (2005), (2004), (2007) tencionei sobre as narrativas defendidas por eles (as), sobre a questão da identidade e diferença, que transitam por esse campo teórico e estabelecem as identidades como duvidosas, marcadas pela diferença, principalmente na produção da identidade das professoras alfabetizadoras de uma escola no município de Coari-AM.

1.1 Alfabetização e os Métodos de Alfabetização

[...] necessitamos de uma língua na qual falar e escutar, ler e escrever seja uma experiência singular e singularizada, plural e pluralizadora, ativa, mas também pessoal, na qual algo nos aconteça, incerta, que não seja normatizado por nosso saber, nem nosso poder, nem por nossa vontade, que nunca saibamos de antemão aonde nos leva (Larrosa, 2022, p. 72).

A alfabetização tem sido percebida, especificamente nos estudos sobre alfabetização no campo de Prefixo Pós por meio de autores (as) como Iole Trindade, como processo de ressignificação e subalternização dos modos como historicamente narramos a escrita e a leitura. Ler e escrever são modos de ser, estão e são articulados e negociado no campo da cultura. Para Hall (1997, p. 05), o campo da cultura “[...] não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”.

Os discursos produzidos na cultura da alfabetização nos direcionaram a pensar o modelo tradicional utilizado para alfabetizar crianças na década de 1930, que estava ligado à codificação e decodificação dos símbolos do sistema de escrita alfabética e era vinculado aos métodos sintéticos e métodos analíticos. O que o campo dos Estudos Culturais tem contribuído para pesquisadores (as) que se apoiam nesta abordagem conceitual e metodológica está no processo de pensar a fluidez dos procedimentos, instrumentos e mecanismos de fazer/saber, no contexto de formação, nos processos de produção das identidades docentes e estudantes ao narrar-se nesse processo de aprendizagem.

Posso dizer que as leituras, os momentos de pesquisa sobre o processo de alfabetização possibilitaram abrir uma janela para discussões outras e entendimentos outros sobre os princípios e as teorias que compõem o ensino da língua escrita. Percebi o quanto esse processo é multifacetado (Soares, 2021) no sentido amplo da palavra e que deve ser trabalhado e problematizado de forma acessível.

A questão dos métodos para ensinar a língua escrita é uma discussão histórica que vem causando fissuras e conflitos há décadas, desde a sua criação marcada pelo “método da soletração” (Araújo, 1996). Trata-se de um deslocamento histórico e nesse processo é possível perceber os discursos produzidos em pesquisas, por pesquisadores e pesquisadoras que se dedicaram/dedicam a estudar os métodos de alfabetização e a “batalha” para escolher o melhor método para alfabetizar crianças nos primeiros anos iniciais.

Os estudos acadêmicos sobre os métodos de alfabetização a partir do aporte teórico dos Estudos Culturais, permitiram-me analisá-los como artefatos culturais, isto é, “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (Hall, 1999, p. 142) que foram/são ressignificados, dando um novo sentido para uma determinada época, de uma determinada cultura para pensar em formar sujeitos para uma determinada sociedade.

Hoje percebo que essas questões são necessárias para o meu trabalho em sala de aula, para que eu possa escolher o método que possibilite a compreensão das crianças sobre o ler e o escrever, e não o método em que eu me identifico ou que penso ser o melhor. Nesses caminhos investigativos e reflexivos experimento possibilidades outras para refletir a minha prática docente, à medida que, ressignifico o meu olhar sobre as práticas de alfabetização que atravessam os espaços escolares.

Procurei repensar a produção do conhecimento sobre o processo de alfabetização adquirido na minha formação inicial e nos momentos vividos durante as formações continuadas a nível de especialização e no contexto da alfabetização, que pude vivenciar e continuo vivenciando como professora alfabetizadora de escola pública do estado do Amazonas, vejo nesse momento de escrita, o quanto é necessário estudar e pesquisar a complexidade do trabalho escolar para desconstruir posicionamentos arraigados produzidos na/pela cultura da alfabetização.

Ler e escrever são objetos sociais existentes na sociedade e não apenas na escola. Estão presentes em vários artefatos culturais como: celular, livros didáticos, revistas, cartazes, propagandas, embalagens, televisão. A criança mesmo antes de iniciar sua vida escolar já tem estabelecido o contato com esses artefatos dentro e fora da escola.

A apropriação da leitura e da escrita é um processo complexo, do ponto de vista da criança. A ação do (a) professor (a) alfabetizador (a) deve ser de conduzir esse processo para que a criança o entenda como um movimento social e existencial para caminhar com as suas hipóteses, com o seu olhar e com o seu jeito de pensar para perceber como a leitura e a escrita se constitui.

A criança quando chega a escola, já consegue formular hipóteses, consegue interpretar e produzir sua própria escrita. Ferreiro e Teberosky (2011, p. 44) em seus estudos, dizem que a “escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade”. A escrita é um objeto produzido e atravessado na/pela cultura, ela produz inúmeras funções sociais e elementos reais de sua existência. Ela consegue se fazer presente nas vivências das crianças e nos mais variados contextos sociais.

As crianças têm acesso as embalagens dos produtos encontrados em supermercados, assistem televisão, visualizam cartazes, placas, manuseiam o celular, as roupas, os sapatos, os brinquedos e são nessas vivências, que ela é provocada a ler e a entender o código escrito, produzindo aproximações reais que influenciam seus modos de ler e de escrever a partir desses sistemas simbólicos produzidos socialmente.

Curiosamente, as crianças, circulam nesses espaços culturais e na companhia deles têm a possibilidade de perceber a importância dada a eles nas diversas organizações sociais. Trata-se de um contato natural, sem a presença e a obrigatoriedade de um método específico. É uma provocação espontânea, sem uma técnica específica. Mas que é possível produzir conhecimento e hipóteses reais de aprendizagem, mesmo fora do ambiente escolar. Sobre a escrita, Kleiman (1995, p. 28) escreve que “[...] nem toda escrita é formal e planejada” e será na escola que essas hipóteses e o conhecimento produzido anteriormente terão o seu sentido convencional intensificado e articulado com as práticas de alfabetização.

Para Ferreiro (2011, p. 11) “[...] a criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse código social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe na sociedade”. É um movimento de análise que me trouxe um instigante e peculiar modo de ver e pensar o quanto se faz necessário entender nossos alunos e alunas, como aprendem, o que esperam de mim enquanto professora alfabetizadora, o que devo fazer para ajuda-las a compreender a leitura e a escrita, dialogar com a turma para saber a real necessidade dela em relação ao processo de alfabetização.

Afetada pelos olhares de Ferreiro e Teberosky (2011, p. 46) sobre suas pesquisas com crianças, no livro: *Reflexões sobre a alfabetização*, as autoras dão voz ao conhecimento produzido pelas crianças fora da escola e mesmo antes de terem acesso a instituição escolar “[...] as crianças elaboram ideias próprias a respeito dos sinais escritos, ideias estas que não podem ser atribuídas à influência do meio ambiente”. Para as autoras, essas ideias “são construções próprias da criança” (Ferreiro; Teberosky, 2011, p. 47) que não dependem da interferência de um adulto. Ideias estas que podem estar vinculadas a distinção do que é uma figura, letras ou símbolos para dar sentido a escrita.

Soares (2021, p. 27) define a alfabetização como o “processo de apropriação da tecnologia escrita, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio da escrita alfabética e das normas ortográficas”. A autora em seu livro *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* enfatiza a importância das “[...] habilidades cognitivas e linguísticas”, que segundo ela são “[...] necessárias a apropriação de um objeto do conhecimento específico” (Soares, 2021, p. 38).

Habilidades cognitivas entendida como processo de construção do conhecimento articulado com as capacidades mentais desenvolvidas por anos como: memória, atenção e linguagem. Já as habilidades linguísticas estão relacionadas a fala, a ampliação do vocabulário, ao ato de escutar, de ler e escrever espontaneamente para produzir uma ideia. Essas habilidades,

evidenciam os modos sobre a “cultura do escrito” (Soares, 2021) e a relação dos sujeitos com a língua escrita em diferentes espaços sociais.

Se, em 1930, o conceito de “analfabetismo funcional”, segundo Trindade (2001), tornou-se um termo relacionado a compreensão de textos, no século XXI, é importante tencionar que, embora a criança já tenha consolidado as habilidades de leitura e escrita, ela apresentava dificuldades em fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais, isso em função das ambivalências que constituem os espaços escolares. A leitura e a escrita, buscam problematizar as ambivalências e tornar o processo de alfabetização como campo polissêmico, suturando as potencialidades das/nas práticas de ensino produzidas por professores (as) alfabetizadores (as).

Nessas vivências, durante os anos 1930 até meados do século XXI (Trindade, 2001), as cartilhas foram um dos principais recursos didáticos utilizados, articuladas ao uso da memorização e da repetição para fixar os conteúdos ministrados. A alfabetização se desenvolvia de forma sequenciada, cansativa e técnica considerando que a aprendizagem ocorria no mesmo ritmo e a partir das mesmas atividades e metodologias. Trindade (2001, p. 26) me permite analisar as “[...] cartilhas e seus métodos de ensino da leitura e da escrita como artefatos culturais que trazem em si discursos e representações do que é ser alfabetizado e/ou letrado, a partir dos efeitos que se imagina que a alfabetização pode causar ou promover”.

Os discursos e os artefatos pedagógicos como livros didáticos, cartilhas, legislações educacionais, revistas pedagógicas, livros, formação para professores (as), programas e projetos educacionais, a própria seriação escolar, a ciclagem são constituídos de ressignificação, ao passo que a história, a cultura se modifica, se transforma. Trindade (2005, p. 126), em contextos diversos marcados pelos discursos da modernidade, destaca que as “[...] cartilhas, métodos e processos de alfabetização fizeram e fazem parte de uma cadeia de produção cultural para escolarizar a alfabetização, [...] marcadas por continuidades, descontinuidades, rupturas e deslocamentos de vários discursos”.

O uso desse artefato cultural, ao longo da história da alfabetização nem sempre permitiu o acompanhamento do (a) professor (a) sobre o desenvolvimento das crianças acerca de suas hipóteses de escrita, uma vez que o ensino acontecia de forma mecânica e padronizada para todos e todas. Mortatti (2008, p. 104) ajuda-me a pensar as cartilhas como artefatos produzidos pela/na cultura, ressignificadas a cada processo histórico, a cada nova “invenção”. Elas continuaram/continuam sendo reproduzidas, “[...] novas ou antigas, sempre contêm a concretização de métodos (sintéticos, ou analíticos, ou mistos) de alfabetização, os quais,

portanto, nunca deixaram de ser utilizados por alfabetizadores[as] nem mesmo no último quarto de século”.

Nesse sentido, percebi que as cartilhas foram um dos principais recursos didáticos utilizados para alfabetizar crianças, articuladas ao uso da memorização e da repetição para fixar os conteúdos ministrados. A alfabetização se desenvolvia de forma sequenciada, cansativa e técnica considerando que a aprendizagem ocorria no mesmo ritmo para todas as crianças e, a partir das mesmas atividades e metodologias, diminuindo as chances de elas refletirem sobre o processo da leitura e a escrita.

Até meados dos anos de 1980, a leitura foi a intencionalidade privilegiada na alfabetização, limitando a escrita em cópias e reproduções. Nesse período o uso das cartilhas predominava nas salas de alfabetização para ensinar a leitura. As cartilhas são artefatos culturais produzidos com o propósito de desenvolver a leitura nas crianças, daquela época e quem tem permanecido no tempo e nas práticas de ensino.

Passadas décadas, o uso desse artefato ainda se faz presente nas práticas de alfabetização produzidas por professores (as) alfabetizadores (as), embora algumas tenham ressignificado sua estrutura, mesmo assim, mantém seu foco em textos simples com pouco/nenhum significado para a criança⁷. Trindade (2001, p. 486) ajudou-me olhar e a pensar o uso das cartilhas em uma “[...] cadeia de produção cultural enquanto textos culturais produzidos/produtores de certas ‘verdades’, pela análise do discurso circulante e das representações que receberam [...]” para o contexto e o período em que as cartilhas eram o único acervo disponível para alfabetizar.

O uso das cartilhas produziu histórias, discursos e representações que foram se afirmando a partir de discussões realizadas por pesquisadores e pesquisadoras, deixou marcas nas práticas de alfabetização e no uso dos métodos de alfabetização. Trindade (2001, p. 26) refere-se as cartilhas e seus métodos de ensino da leitura e da escrita “[...] como artefatos culturais que trazem em si discursos e representações do que é ser alfabetizado[a], a partir dos efeitos que se imagina que a alfabetização pode causar ou promover”.

A minha intenção na condição de professora alfabetizadora e pesquisadora é, a partir das leituras realizadas de artigos, dissertações, teses e livros propor uma classificação sobre os métodos de alfabetização a partir de Oliveira (2020) e Souza (2021).

⁷ Tal afirmativa se faz em função do tópico 1.2 dessa seção que trata da análise das dissertações do contexto amazônico produzidas nos últimos 05 (cinco) anos.

Logo, penso e olho para o trabalho da leitura e da escrita em classes de alfabetização como um movimento atravessado de conflitos e de questionamentos: O que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar? Ensina-se a ler e depois a escrever? Ou vice-versa? Nesse processo o trabalho inicial com as exigências da leitura e da escrita tem três direções:

- das letras para produzir algo maior, que seria o texto;
- do todo para as partes, que seria o texto, dividir o todo até chegar no pedaço menor, que seriam as letras;
- de forma mista, trabalha um método e faz uso da abordagem de outros métodos.

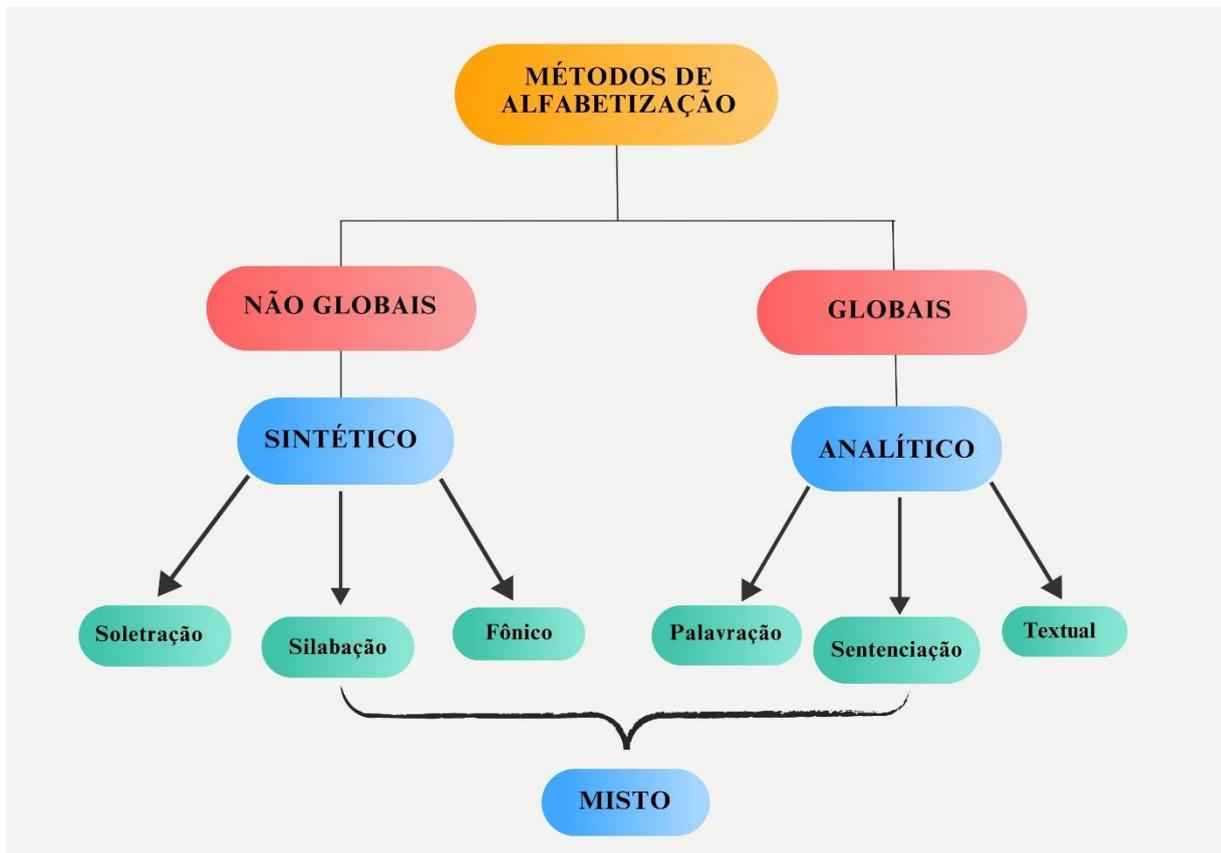
A este respeito, podemos pensar em quais estratégias e abordagens poderão amparar e auxiliar a ação docente em sala de aula. Os métodos são classificados em sintéticos quando os sons das letras, as sílabas, as palavras, as frases e os textos são apresentados isoladamente, sem contextualização e analíticos quando os sons das letras, as sílabas, as palavras, as frases e os textos são apresentados de forma contextualizada.

A partir dessa classificação o (a) professor (a) alfabetizador (a) analisa seu ponto de partida para iniciar seu trabalho com a leitura e com a escrita. A forma como irá trabalhar o processo da leitura, da escrita, como o método será abordado, e a escolha das ferramentas para conseguir determinado resultado. De forma de forma sintética das letras para o texto, de forma analítica do texto para as letras, ou de forma mista.

A criança precisa circular pelo som das letras, sílabas, palavras, frases e textos ou fazer esse passeio diferente. Ela precisa vivenciar e experimentar cada uma dessas partes, seja passeando do menor para o maior pelo caminho sintético, do maior para o menor pelo caminho analítico ou de forma mista para perceber como o processo da leitura e da escrita se constituindo sentido a ele e as suas descobertas.

Para realizar este passeio é preciso fazer uso de ferramentas conceituais articuladas a elementos e estratégias de um processo como demonstrado abaixo.

Figura 1 - Os métodos de alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora, setembro/2023.

O passeio será realizado pelo o som, pelas letras, sílabas, palavras, frases e textos. O que diferencia é o ponto de partida e as diferentes paradas durante o caminho. Logo temos o método sintético (unidades menores da escrita) também com três pontos de partida:

- **processo de soletração:** inicia pela letra (B+A=BA), junta as letras para produzir sílabas, palavras, frases e textos;
- **processo silábico ou silabação:** quando se inicia pelas famílias silábicas (BA-BE-BI-BO-BU), junta as sílabas para produzir palavras, frases e textos;
- **processo fônico:** inicia pelo som das letras para unir os sons e formar sílabas, palavras, frases e textos;

E método analítico (unidades maiores da escrita) onde teremos três pontos de partida:

- **processo de palavração:** inicia pela exploração da palavra, fragmenta em sílabas, explora os sons, as letras para ensinar a produção de palavras, frases e textos;
- **processo da sentençação:** inicia pela exploração da frase, divide em palavras, explora as sílabas, as letras, os sons para produzir textos.
- **processo textual:** parte do texto, do todo, desmonta toda a estrutura textual até chegar no som das letras para criar e produzir palavras, frases e textos.

O método misto é o passeio por todos os processos, faz uso de todas as abordagens e estratégias (não globais e globais) de forma organizada para ampliar e produzir o conhecimento a partir das múltiplas possibilidades existentes.

A classificação dos métodos de alfabetização realizada a partir das leituras em Oliveira (2020) e Souza (2021) possibilitou pensar sobre o trabalho da alfabetização e permitiu lançar múltiplos olhares para as possibilidades outras de alfabetizar sujeitos a partir de uma técnica, de uma metodologia fluída, capaz de atender as necessidades da turma, principalmente quando existem crianças com vários níveis de aprendizagem.

Nesse processo é possível lançar mão de abordagens outras, processos outros, estratégias outras para não engessar o conhecimento sobre a leitura e a escrita. Devo mensurar o quanto é importante conhecer todos os métodos e os processos para que o (a) professor (a) alfabetizador (a) possa conduzir o seu trabalho articulado com a realidade de sua turma.

Os estudos de Mortatti (2004) confirmaram que o método sintético trabalha com uma proposta tradicional de ensino, centrado na ação do (a) docente. A aprendizagem se dá de forma mecânica, descontextualizada, sem criatividade e possivelmente desmotivadora. As atividades de ensinar e de aprender “são lugares de tensão, de regularidades e irregularidades, de estabilidade e instabilidades, espaço de construção e transformação do conhecimento” (Goulart, 2012, p. 296) esses movimentos escolares são tensos, provocadores e impactantes nos modos como os (as) professores (as) ensinam e aprendem com outros sujeitos.

No contexto em que prevalecia o método sintético, por exemplo, não havia problemas alfabetizar de tal forma, pois o modelo de sociedade, o sujeito que se pretendia formar a partir do método sintético, correspondia às necessidades daquele tempo, equiparando aos interesses sociais daquela época. Se, para os que consideram que a pós-modernidade emerge no século XX, podemos entender que, a alfabetização é um processo pós-moderno, ou para os que seguem a linha de raciocínio de Bauman (2005), é fator da modernidade líquida que se fazem e refazem, constroem, desconstroem e reconstroem em um constante processo de ressignificação da prática docente.

A alfabetização ainda precisa ser repensada nas práticas de ensino produzidas em sala de aula por professores (as) alfabetizadores (as), pois apesar de ser um processo necessário no 1º ciclo do Ensino Fundamental I, torna-se essencial para o atendimento das demandas sociais de leitura e escrita. Soares (2003, p. 13) menciona a importância social dessas habilidades e ressalta que [...] “ler e escrever são construções sociais, cada época e cada circunstância histórica atribuem novos sentidos a esses verbos”.

É fato que trabalhar a leitura e a escrita em seu sentido pleno não é uma tarefa simples e nem de curto prazo, contudo, é um compromisso que a escola deve assumir buscando sempre superar seus limites e desafios e, para além disso, repensar, reconstruir e ressignificar suas escolhas metodológicas e seus modos de atuar com sujeitos no contexto da alfabetização.

Articular as práticas de leitura e de escrita que têm lugar em diferentes espaços sociais pelas quais as crianças circulam com as que ocorrem dentro da escola é um princípio pedagógico em consenso hoje na alfabetização. Isso não significa, porém, ter conhecimento sobre quais são esses espaços sociais, de quais situações em que a escrita está presente as crianças participam, quais textos e materiais de escrita circulam no ambiente doméstico, o que os[as] alunos[as] leem e escrevem para além da sala de aula (Piccoli, 2021, p. 2).

Nessas vivências, podemos perceber que o ensino da leitura e da escrita abarca uma complexidade de capacidades e habilidades, as quais acabam se tornando um desafio a ser superado tanto pelo (a) alfabetizador (a) quanto pelas escolas, é claro que, mesmo com todas as restrições e com os mais diversos artefatos culturais que interferem e influenciam no processo de ensino e aprendizagem, é preciso que a escola como um todo busque superar seus desafios, preparando seus docentes e discentes para uma inserção ativa na sociedade contemporânea, pois, conforme o passar dos anos, a sociedade muda, os contextos se transformam, as exigências aumentam, daí a importância de formar cidadãos alfabetizados (as).

Transitar por outras possibilidades sem perder a essência da alfabetização mantendo uma relação de costura, unindo partes desse processo e inserir novos recursos nas práticas de ensino, é desviar de caminhos fixos e de olhares naturalizados. É pensar que a alfabetização não está ligada apenas ao ensino da leitura e escrita, é romper, por meio dessa relação, os objetos de estudo. É entender que, desse processo, o conhecimento produzido e articulado com os diversos tipos de textos é possível sim ensinar a ler, escrever, interpretar e refletir com uma visão crítica à realidade da qual faz parte.

Piccoli (2009) refere-se ao termo alfabetização como “fenômeno”. Para a autora toda criança tem possibilidade de aprender a ler e a escrever e enfatiza que “[...] a vivência do processo de alfabetização em realidades sociais distintas, integram-se pelo fato de acreditar que todos os sujeitos podem aprender” (Piccoli, 2009, p. 14) o sentido do sistema da língua escrita. Na sua tese de doutorado, Piccoli refere-se à alfabetização como “[...] processo de aquisição do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica” (2009, p. 73).

Tudo isso envolve a necessidade de o (a) professor (a) alfabetizador (a) tenha a percepção de que o acesso à leitura e à escrita em grande parte é responsabilidade da escola, como instituição formal da produção do conhecimento para perceber que a alfabetização pode

ser trabalhada de diversas maneiras, em suas práticas de ensino, com inúmeras formas do sujeito utilizar a leitura e a escrita fora dos muros escolares.

Apondo que tais discussões outras, para além das possibilidades de problematizar o processo de alfabetização nas práticas de ensino, é importante perceber a forma como a criança chega à escola. Esse encontro é carregado de experiências, de conflitos, deslizes vivenciados por ela, seja no convívio familiar, social ou em contato com os materiais escritos, desse modo, o processo de alfabetização é descortinado mesmo antes da criança entrar na escola. Kleiman (1995, p. 20) considera a alfabetização como um processo “[...] de aquisição dos códigos (alfabético e numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola”.

Tfouni (2010, p. 12) enfatiza que a alfabetização está no plano individual e refere-se “à aprendizagem das habilidades necessárias para a aquisição da leitura e da escrita [...]”. Mortatti (2004), assim como Soares (2009) e Tfouni (2010) também defende que saber ler, escrever e utilizar a leitura nas práticas sociais são necessidades inquestionáveis para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea.

As considerações de Soares (2009) nos remetem à ideia de que as práticas de ensino sejam enriquecidas de ferramentas que despertem o gosto pela leitura e levem o aluno e a aluna a entender os diferentes usos que as mesmas têm na vida e na sociedade. Não basta apenas produzir atividades em que a criança seja somente uma coletora dos conhecimentos, mas que ao aprender esta possa interagir, usar a criatividade e perceber que a leitura e a escrita fazem parte do seu dia a dia.

Tencionei esses questionamentos pois, possibilitou-me a repensar a minha prática de ensino enquanto professora alfabetizadora. É colocar sob rasura toda a construção sobre o entendimento do que é alfabetizar e ser alfabetizado. Entendi que para além de alfabetizar eu posso construir possibilidades de ampliar o conhecimento e inserir alunos e alunas em contextos com os gêneros textuais, momentos de conversas, diálogos, reflexões. Refletir diante do que lhe é proposto.

Essa discussão não deu conta dos problemas enfrentados nas práticas da leitura e da escrita e muito menos na concepção da criança sobre o sistema de escrita. É importante perceber que a criança é um sujeito que pensa e que produz conhecimento sem a manipulação de um determinado método.

O conhecimento produzido pela criança permite operar com um tratamento adequado do processo real de aprendizagem para que este se torne significativo e faça sentido para ela. Não faz sentido, reduzir este tratamento ao método manipulado, esse movimento fragmenta o

processo ensino-aprendizagem, ou seja, “nenhuma prática pedagógica é neutra” (Ferreiro, 2011, p. 33). Precisamos reconhecer que a criança não é uma mochila vazia onde se enche de letras, sílabas, palavras, frases e textos. As práticas de alfabetização trazem elementos que apoiados em uma intencionalidade, direcionam o processo de aprendizagem e o seu objeto de estudo.

Soares (2021, p. 16) define o método de alfabetização em “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita [...]”. O embate e as provocações sobre os métodos de alfabetização renasceram no século XXI e atravessaram novamente por diferentes fissuras vivenciando inquietações e discussões outras. Penso não apenas nas inquietações, mas, sobretudo, nas incertezas sobre as escolhas das ferramentas de qual método usar para alfabetizar.

Devo dizer que as incertezas sobre a escolha das ferramentas metodológicas e qual método a ser vinculado nas práticas de alfabetização nos anos iniciais surgiu a partir da articulação dos métodos de alfabetização com o movimento sobre a “desmetodização” (Mortatti, 2000) em consequência dada aos elementos produzidos pela teoria construtivista.

O construtivismo, segundo Soares (2021, p. 21-22) “[...] não se propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita”. No construtivismo, o foco não está no método, mas sim na ação do (a) professor (a) alfabetizador (a). O ou a docente deixa de ser o (a) detentor (a) do conhecimento e passa a ser o sujeito que acompanha, orienta e media a aprendizagem, respeitadas as particularidades do processo de cada criança e o seu tempo para aprender a ler e a escrever.

A “desmetodização” é uma proposta do construtivismo para desvalorizar o método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização. Essa mudança de referência sobre os métodos utilizados na produção das práticas de alfabetização é causada pela “revolução conceitual” (Soares, 2021) na alfabetização a partir das contribuições da teoria da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999).

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita não leva em consideração os métodos de alfabetização e focou na evolução da escrita das crianças. Segundo as autoras a criança passa por cinco níveis da escrita, conhecer os níveis de escrita das crianças é indispensável para o trabalho do (a) professor (a) alfabetizador (a) pois, a partir desses dados, ele (a) vai saber qual o caminho seguir, como irá conduzir as estratégias de ensino e quais procedimentos serão necessários para atender as necessidades de cada criança.

Essa teoria é uma sondagem de como se encontra a escrita da criança e revela as suas intenções sobre cada fase. As fases de escrita não confirmam a consolidação das habilidades da leitura e da escrita, mas confirmam as hipóteses que as crianças têm da escrita. Cada nível é

carregado de conflitos e erros que fazem parte do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho do (a) alfabetizador (a), segundo essa teoria, é analisar as hipóteses da língua escrita e trabalhar com atividades diferentes, articuladas com as necessidades de cada criança e desenvolvendo estratégias de alfabetização para que as crianças avancem em suas elaborações.

Os estudos sobre a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999), surgiram no Brasil a partir da década de 1980, transitando, deslocando, problematizando e influenciando as práticas de ensino sobre a alfabetização. Segundo esta linha teórica, a criança, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), elabora hipóteses, vivencia conflitos, formulações e reformulações sobre esse sistema. Essa teoria fortalece o ensino voltado aos conhecimentos produzidos pelas crianças sobre a escrita, ressignifica a alfabetização, que antes era tratada como uma questão de escolha do melhor e mais eficaz método de ensino.

Sobre esse período de articulação dos métodos de ensino, “é possível, então, pensar que o ritmo desse movimento histórico é dado por uma querela sobre os métodos [...] no que se refere à alfabetização” (Mortatti, 2000, p. 301). Para a autora, essa “querela” é evidenciada em decorrência do contexto histórico vivido produzindo “reflexões e saberes que configuram o movimento de constituição do ensino da leitura e da escrita como objeto de estudo” (Mortatti, 2000, p. 301).

O construtivismo tirou o foco da leitura no processo de alfabetização e passou a provocar a “escrita para além de cópia” e deu outro significado a esse objeto: como uma “produção textual” (Soares, 2021, p. 26), uma escrita na qual o sujeito participava ativamente do seu próprio aprendizado, sobretudo de uma escrita “espontânea e inventada” (Soares, 2021, p. 26).

Nessa perspectiva em que o sujeito produz o seu conhecimento através das relações sociais, dos diferentes movimentos e dos múltiplos olhares, descontróí o jeito de olhar e pensar a alfabetização naquela época. A linha construtivista olhou e pensou a alfabetização com outras lentes. Vislumbrou outras formas de atuação do (a) professor (a) alfabetizador (a), estratégias outras que contribuíram em suas atitudes em sala de aula, permitindo ressignificar sua prática de ensino e desconstruir posicionamentos fixos sobre a prática da leitura e da escrita. . Os estudos em Ferreiro e Teberosky (2011, p. 59) fizeram-me perceber as implicações pedagógicas para além da sala de aula que, segundo as autoras “[...] não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança as descubra por si mesma”.

Tecer possibilidades outras para o trabalho de alfabetizar sujeitos na década de 80 com a presença do construtivismo, possibilitou ao docente desconfortos quanto a escrita das crianças. Essa articulação permitiu a valorização do conhecimento produzido pela criança, o que antes não era possível por conta da utilização dos métodos analíticos e sintéticos. Esses métodos possuem ferramentas metodológicas que divergem da proposta construtivista dando visibilidade ao aprender de forma mecânica e restrita, “[...] adiando o convívio da criança com os usos e funções da língua escrita” (Soares, 2021, p. 26).

A partir dos anos 80, quando surgiu no Brasil a Teoria do Construtivismo, que os métodos de alfabetização passam por discussões e questionamentos na educação brasileira. Soares (2021) em seu livro: *Alfabetização: a questão dos métodos* chama a atenção para a palavra “questão”. A autora diz que a palavra é histórica e tem duplo sentido: primeiro, a questão, como assunto a ser questionado, esclarecer o tema métodos de alfabetização, é um problema a ser investigado; o segundo sentido é polêmico e a questão dos métodos de alfabetização é questionado, é colocado sob rasura, em conflitos e com oposições.

A questão posta seria a dificuldade em escolher o método ou o método escolhido que vai fazer a diferença na aprendizagem da criança? Quando conhecemos o pensamento das crianças que dividem conosco o mesmo espaço de conhecimento, temos em mãos a possibilidade de pensar em estratégias mais assertivas para a escolha do método, das ferramentas e dos instrumentos que irão auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades

Soares (2021, p. 35) afirma que “[...] a resposta a questão dos métodos é plural: há respostas, não uma resposta, e a *questão* não se resolve com um método, mas os múltiplos métodos [...]” que de mãos dadas e articulados com o que cada um se propõe a trabalhar. Os estudos e as leituras em Soares (2021, p. 25) demonstraram que os métodos de alfabetização “[...] têm sido sempre uma questão porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita”. Faço esta referência e me questiono: Sobre o que? Como? E quando devo ensinar?

A alfabetização é um mundo de descobertas, é um processo baseado em teorias e abordagens. Esse processo não tem dia para começar e hora para terminar. Ele se constitui a longo prazo e perpassa por todas as modalidades de ensino. Nestas circunstâncias, não ter medo de nenhum método e operar com base teórica faz toda diferença na produção das práticas de alfabetização. O alfabetizador e a alfabetizadora também passa por processo. Processo de busca, de enfrentamento, entendimento e inquietações. A sua intencionalidade e tudo o que se acrescenta em suas práticas de alfabetização, faz toda diferença.

Segundo Soares (2021) a educação não se restringe somente na escolha de um método específico mais, um domínio de variáveis e diversas questões sociais e culturais que implicam nos modos de alfabetizar crianças, ou seja, vai muito além de um método. Desse modo, a postura do (a) alfabetizador (a) no processo de alfabetizar é o diferencial. Quando o (a) professor (a) entende, olha para a criança e percebe suas possibilidades de conhecimento, o que ela já tem de conhecimento produzido, o trabalho a partir disso é conduzir, desenvolver e minimizar suas dificuldades utilizando um método adequado para aquela criança, diferente de pensar: qual método trabalhar?

Olhei para os métodos de alfabetização e o processo histórico de alfabetização no Brasil, e passei a tensionar como o processo de alfabetização tem se constituído no contexto amazônico levando em consideração que me coloco neste lugar como sujeito-professora alfabetizadora. Diante disso, busquei olhar para os trabalhos acadêmicos em formato de dissertação de mestrado que tiveram como proposta analisar a alfabetização no contexto amazônico a partir de diferentes artefatos culturais. Assim, apresento o estado do conhecimento a partir das dissertações sobre alfabetização e Estudos Culturais produzidas no contexto Amazônico.

1.2 Pesquisas sobre Alfabetização e Estudos Culturais: Proposições a partir das Dissertações do contexto Amazônico

O conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso de confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo (González Rey, 2015, p. 7).

Neste tópico, a minha intenção foi trazer elementos para uma discussão sobre o processo de alfabetização, seus discursos, suas representações no contexto Amazônico⁸, levei em consideração os elementos descritos nas pesquisas desenvolvidas nos últimos 05 (cinco) anos (2018 a 2022). Procurei dialogar com os modos de fazer/produzir e tensionar sobre o que se

⁸ A escolha sobre as dissertações de mestrado publicadas no contexto amazônico se deu em função das plataformas de divulgação das dissertações do Brasil (Portal de Teses e Dissertações da CAPES e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT) estavam apresentando instabilidade até início de dezembro de 2023 o que dificultou um levantamento das dissertações produzidas no Brasil tendo foco Alfabetização, Estudos Culturais, Identidade, Diferença e Formação de Professores. Ressalto que em função da data de defesa não foi possível aguardar a estabilidade dos referidos sites de busca.

tem denominado alfabetização problematizado com o aporte teórico-metodológico dos Estudos Culturais e os estudos sobre alfabetização.

Nesta pesquisa, olhei para a escola com as lentes dos Estudos Culturais, procurei apresentar e discutir os conceitos da alfabetização, de identidade, diferença sem nenhuma pretensão de encontrar verdades fixas, estáveis. O meu intuito foi tentar produzir outro modo de olhar e pensar o processo de alfabetização permitindo vislumbrar narrativas outras, modos outros e interpretações outras. “Pois não somos iguais uns aos outros, não vivemos todos no mesmo contexto e não experimentamos as coisas da mesma forma” (Aprato, 2017, p. 01).

Experimentei as aproximações dos Estudos Culturais com o processo de alfabetização, pude perceber a importância dos deslocamentos históricos e as tensões culturais atravessadas no convívio escolar. Os Estudos Culturais tratam a questão metodológica da pesquisa como uma forma plural de trabalho em que “[...] se aproveitam [de] quaisquer campos discursivos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular de investigação” (Corazza, 2007, p. 118).

Nesse modo outro de olhar e pensar as transformações ocorridas na educação brasileira permitiu-me abrir discussões e desconstruir posicionamentos arraigados para eu me aproximar das diferentes perspectivas dos movimentos escolares referentes ao conceito de alfabetização e seus sentidos.

Por fim, trouxe as contribuições pelas lentes dos Estudos Culturais, a leitura e a escrita a partir das dissertações publicadas nos programas de pós-graduação de mestrado do contexto amazônico, passei a considerar a produção dos modos de produzir sujeitos alfabetizadores (as), suas identidades/diferenças, as narrativas de si, a construção da escola como espaço/tempo de ensinar e aprender a ser.

Mergulhei nos caminhos e descaminhos do que já foi produzido sobre a problemática ora aqui mencionada e acabei me esbarrando com a exigência de realizar uma revisão bibliográfica e toda a sua complexidade devida, isso “[...] exige pesquisa em diferentes fontes, critérios explícitos na eleição dos descritores de busca, minúcia no tratamento dos dados [...]” (Piccoli, 2015, p. 09) são movimentos que realizei e que merecem visibilidade na produção desta escrita.

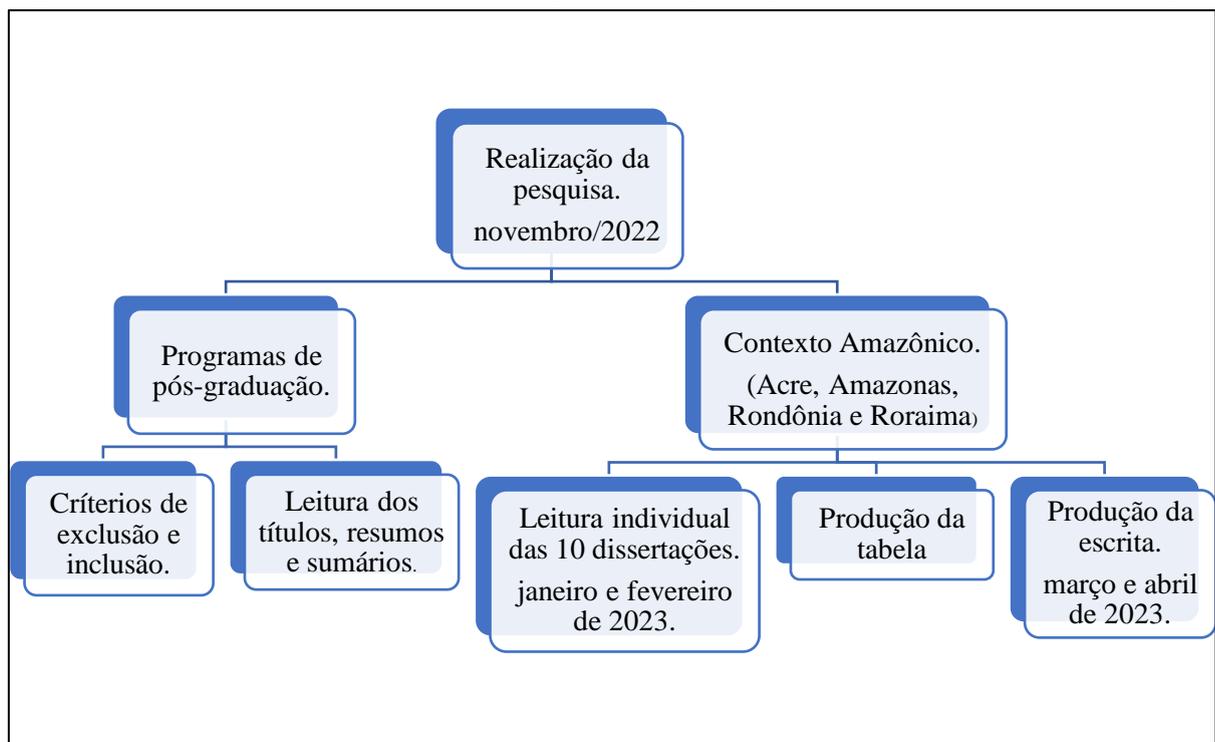
Traçar o modo de organizar os dados desta investigação também me levou a pensar a alfabetização como um processo produzido e atravessado na/pela cultura. Foi um tempo de reflexões outras que me permitiram lançar um olhar de estranhamento sobre os discursos e representações que envolveram a invenção do termo alfabetização.

Perceber e entender as mudanças desse processo durante os caminhos da investigação, fez-me repensar as ferramentas conceituais e para além disso, ressignificar minha prática de ensino enquanto professora da rede pública do estado do Amazonas. Assim, para a produção desta escrita acadêmica, percebi a necessidade de mapear as recentes pesquisas desenvolvidas no contexto amazônico e recorri à várias dissertações de mestrado publicadas nos programas de pós-graduação.

Ferreira (2002, p. 258) define o estado do conhecimento como uma tentativa de “[...] responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado [...]”. O que move esses pesquisadores?

Percorri este caminho de pesquisa, seguindo cada etapa proposta pelo estado do conhecimento, inicialmente defini a temática e selecionei os temas da pesquisa. Busquei verificar as dissertações de mestrado dos programas de pós-graduação desenvolvidas no contexto amazônico sobre o processo de alfabetização, de que forma os discursos e as representações são problematizados e como tem ocorrido seus deslocamentos históricos a partir das lentes dos Estudos Culturais.

Figura 2 - Caminhos e descaminhos investigativos da produção e levantamento das informações



Fonte: Dados elaborados pela autora, abril/2023.

A figura 02 (dois) mostra os caminhos e descaminhos investigativos da produção e levantamento das informações que permitiram uma narrativa acadêmica de como foram realizadas as produções acadêmicas sobre alfabetização articuladas com os discursos, as representações e os deslocamentos históricos a partir do campo dos Estudos Culturais.

A pesquisa de levantamento das dissertações foi realizada durante o mês de novembro de 2022. O primeiro passo estabelecido para o levantamento dos dados foi a seleção dos estados que correspondem ao contexto amazônico brasileiro, sendo eles: Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima. O segundo momento foi fazer um apanhado de todos os programas de pós-graduação vinculados a área de Educação e Ensino tanto da área acadêmica e profissional. O terceiro momento foi levantar dentro de cada programa de pós-graduação as dissertações defendidas nos últimos 05 (cinco) anos (2018 a 2022) que olharam para o processo de alfabetização, Estudos Culturais, identidade, diferença e formação de professores (as), sendo estes os descritores utilizados dentro de cada PPG – Programa de Pós-graduação.

Na segunda etapa realizei a identificação das dissertações de mestrado e estabeleci os critérios de exclusão: dissertações abordando temas de outras áreas do conhecimento e fora do período estabelecido e que estavam disponíveis nos sites dos programas de pós-graduação e os critérios de inclusão: dissertações discutindo sobre a alfabetização, práticas de ensino, formação de professores (as) alfabetizadores (as), métodos de alfabetização e, diante dos resultados encontrados, realizei a leitura dos títulos, dos resumos e dos sumários de 21 dissertações publicadas de acordo com a temática estabelecida.

Para produzir as discussões aqui apresentadas, foi realizada a leitura individual das dissertações com todas e possíveis anotações que pudessem contribuir na produção desta narrativa. Assim, nossos caminhos e descaminhos investigativos foram mapeados e analisados formando um *corpus* de 10 dissertações.

Na terceira etapa, passei a construir uma tabela inserindo as dissertações selecionadas, realizei a categorização dos estudos, sintetizei e documentei as informações extraídas das dissertações.

As dissertações analisadas evidenciaram o conhecimento produzido sobre a alfabetização em pesquisas científicas brasileiras especificamente as publicadas no contexto Amazônico. O objetivo do estado do conhecimento foi analisar o processo de alfabetização, seus discursos, suas representações, como os (as) professores (as) alfabetizadores (as) tem ressignificados suas práticas de alfabetização e como eles (as) tem tensionados suas identidades docentes.

Articulado a isso, é que, as 10 (dez) dissertações analisadas, problematizaram discussões sobre o processo de alfabetização e seus sentidos, as leis da educação básica, os programas e políticas de alfabetização, formação de professores (as), a alfabetização em turmas multisseriadas de escolas do campo e o uso das TDIC'S no contexto da alfabetização, contudo, elas não deram destaque sobre a produção das identidades dos (as) professores (as), as histórias de vida e como as identidades vão constituindo as práticas de ensino no contexto da alfabetização

Considerando que a minha intenção foi aproximar de pesquisas amazônicas, propus citar excertos, comentar aspectos e tecer considerações que possibilitassem os múltiplos olhares do conceito e de seus sentidos. Para a análise das discussões a partir das dissertações publicadas no contexto Amazônico, foi utilizado como fundamentação teórica o campo dos Estudos Culturais, os estudos sobre a alfabetização e estabeleci algumas relações com os discursos produzidos por autores e autoras que transitam por este campo e nestes estudos.

São autores e autoras que foram referências nas dissertações analisadas que transitam pelos estudos sobre a alfabetização, a saber: Mortatti (2004), Freire (2011), Aranha (2006), Barreyro (2010), Ferreira e Teberosky (1999) e Beisiegel (2003).

Quadro 1 - Quantitativo, o título, o estado, o ano de publicação e os autores e autoras das dissertações analisadas

Ord	Título	Estado	Autor(a)
01	PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ACRE – PARFOR: REFLEXOS NA PRÁTICA E NA VIDA DOS PROFESSORES	Acre 2020	Anderson Vale da Rocha
02	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE	Acre 2018	Cleudilanda Paula Pimenta da Silva
03	O PNAIC E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: uma realidade no município de Humaitá – Amazonas	Amazonas 2019	Neila Gonçalves Vinente
04	A FORMAÇÃO CONTINUADA NA INTERFACE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Amazonas 2021	Cristiane Cruz de Oliveira Menezes
05	A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM	Amazonas 2020	Rose Belite Cardozo Aguiar
06	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	Rondônia 2019	Priscila Almeida Torres
07	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO	Rondônia 2020	Ely Sandra Carvalho de Oliveira

Ord	Título	Estado	Autor(a)
08	CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO POR PROFESSORES E ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE HUMAITÁ/AM: UM OLHAR HISTÓRICOCULTURAL Porto Velho/RO	Rondônia 2021	Anne Mariette Alves Costa Souza
09	NARRATIVA GEO(BIO)GRÁFICA DE UM PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO: TRILHAS FORMATIVAS E A PEDAGOGIA DE PROJETOS	Roraima 2022	Alisson Beleza Marinho
10	A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO/A PROFESSOR/A DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS-RR NA ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA E SOCIAL Boa Vista – RR	Roraima 2021	Suziane da Silva Oliveira

Fonte: Dados elaborados pela autora, abril/2023.

As pesquisas/ dissertações selecionadas e analisadas apontaram discussões sobre o processo de alfabetização, buscando possibilitar uma retomada dos aspectos que formularam os modos de alfabetizar os sujeitos amazônicos (as). Neste processo, tencionei os discursos produzidos sobre e no entorno da educação brasileira, nos direcionando, de maneira fluida, para o desenho do cenário da alfabetização como processo cultural ligado às narrativas produzidas historicamente e que ainda estão presentes nas vivências e experiências escolares.

Cada dissertação dialogou com a perspectiva de que os processos de subalternidade foram elementos dos modos de ser dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) que se constituiu na medida em que perceberam as narrativas de si, dos (as) estudantes com que atuaram no processo de ensinar e aprender.

Os estudos mostraram ainda inquietações sobre o processo de alfabetização pelos quais alunos e alunas precisaram vivenciar para tornar-se, nesse processo de construção de si, sujeitos alfabetizados, resignificando o modo como lidam com a escola, com ato de ler e escrever e negociaram com os modos de ser social por meio da escrita e da leitura.

As narrativas construídas nas dissertações analisadas dimensionaram a necessidade de olhar para o processo de alfabetização como mecanismo de produção de si, de narrativas que constituem modos de ser que negociaram com os modos acadêmicos de pensar a leitura e a escrita, bem como, transita nos “entre-lugares” (Bhabha, 1998), nas fronteiras dos saberes escolares e não escolares.

Investigar os ‘entre-lugares’ que transitaram pela leitura e a escrita nas trilhas dos Estudos Culturais que “[...] se utilizam das metodologias de forma pragmática, estratégia e autotorreflexiva, sendo formada, assim, por uma bricolagem de conceitos e ferramentas teórico-metodológicas, próprias desses estudos” (Sperrhake, 2010, p. 12) levaram-me a descobrir um pouco mais sobre os processos de (in) visibilização da diferença na educação. Penso com a base

teórica desse campo não como conhecimento fixo, engessado e acabado, mas, como uma possibilidade de mergulhar nele vislumbrando às continuidades, às discontinuidades, à concentração e à dispersão que ele me permite para produzir novos modos de pesquisar e de investigar.

É difícil pensar a alfabetização desligada dos processos históricos sofridos na educação brasileira, ao passo que o conceito de alfabetização foi se transformando e se ressignificando, tensiono que em cada um deles foram produzidos elementos que provocaram deslocamentos culturais, econômicos, sociais e políticos articulados a necessidade de formar cidadãos para o modelo de sociedade atual, conforme os momentos vividos.

Discuto agora os embates e os estudos em busca de melhorar o ensino aprendizagem na educação, “[...] a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), a Constituição Federal (1988) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), foram criados para que a educação fosse regularizada, direcionadas sob orientações para melhor se desenvolver” (Torres, 2019, p. 30). A autora na dissertação 06 (seis) problematizou discussões entre as diferentes propostas, as metas e os objetivos propostos pelas leis que normatizam a educação brasileira.

Segundo a autora, até o censo de 1940 era considerada alfabetizada a pessoa que fosse capaz de escrever o seu próprio nome (desenhar), e já a partir do censo de 1950, o critério para ser considerada alfabetizada foi ampliado para a capacidade da pessoa conseguir ler e escrever um simples bilhete, (Mortatti, 2004).

Já em 1958 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estabeleceu critérios a nível internacional para a definição de pessoa alfabetizada, com a finalidade de criar padrões estatísticos para a educação e políticas educacionais relacionadas, sobretudo, ao alfabetismo e analfabetismo.

Até meados de 1960, Torres (2019) cita que no Brasil, as ferramentas escolhidas para operar no processo de alfabetização eram evidenciadas na aprendizagem da leitura e da escrita, não havia preocupações com a contextualização de conteúdo, havia sim, um descompasso entre a realidade das crianças e os conteúdos escolares.

Segundo Leite (2010, p. 19), nos anos de 1960 o modelo de alfabetização considerado tradicional mais uma vez passou por profundas críticas, as quais “não eram originalmente de natureza pedagógica, mas estavam relacionadas com as mudanças sociais e econômicas observadas na sociedade capitalista”.

A alfabetização desde o período jesuítico até a publicação da Constituição Federal de 1988 desnaturalizou as práticas de ensino para trabalhar a leitura e a escrita nas escolas brasileiras e rompeu o acesso a alfabetização garantindo assim, dentre os vários direitos sociais,

uma educação pública para todos, articulada a formação da mão de obra do sujeito bem como prepará-lo para o exercício pleno de sua cidadania.

Assim, após os dois anos de promulgação da Constituição de 1988, aconteceu no ano de 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Mais uma vez a alfabetização foi motivo de discussões causando tensões e fissuras, desnaturalizando as certezas narradas nesse processo, descortinou então, uma nova possibilidade para entender e trabalhar a alfabetização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, a lei 9394/96, elaborada por Darcy Ribeiro, faz referência ao princípio universal da educação para todos (Torres, 2019). A alfabetização tomou novos rumos, novos deslocamentos no processo histórico, novas inquietações e são retomados os ideais de escola pública, gratuita e de qualidade para todos. O processo de alfabetização e acesso à escola passou a ser assegurado mais cedo, com a inclusão da educação infantil como a primeira etapa da educação básica (Mortatti, 2004).

É possível entender que, a preocupação, a partir de então, seria o que fazer para florescer a qualidade da educação e garantir de fato a alfabetização, em que a mesma fosse ofertada de forma que contribuísse para que o sujeito potencializasse o seu desenvolvimento integral, acomodando-se de conhecimentos para atuar na sociedade.

A partir da abertura política no Brasil (1985), segundo Torres (2019), também já estava sendo debatido em outros países as novas perspectivas de alfabetização. Esse debate foi potencializado com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), pesquisa que contribuiu para a formulação de novas políticas educacionais em nosso país, criou, experimentou e percorreu trilhas novas, descortinou novas ferramentas metodológicas para dar novo sentido ao processo de alfabetização.

Após a aprovação da LDBEN 9394/96, vários documentos norteadores da educação brasileira foram elaborados e aprovados, dentre os quais podemos destacar: em 1997, foram aprovados os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que teceram diretrizes curriculares no intuito de direcionar professores e professoras nas práticas de ensino produzidas em sala de aula.

Nessas experiências, entendi a necessidade de desconstruir posicionamentos arraigados nas práticas de ensino produzidas em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, trouxeram as diretrizes para o ensino, sobretudo a alfabetização, assim como na formação inicial e continuada de professores (as) com a elaboração de Diretrizes para a Formação de Professores, passou a provocar efeitos nas políticas públicas de educação e por conseguinte, nas instituições de ensino brasileiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa implementados em 1997 já articulavam o processo de alfabetização com as vivências sociais das crianças, fomentou que [...] não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola (Brasil, 1997a, p. 48).

Desse modo, as práticas de ensino produzidas em sala de aula, apontaram para a articulação em uma perspectiva atravessada na leitura crítica do mundo, considerando, assim, que a educação não é neutra, ela tem uma intenção e um papel transformador na vida do aluno e da aluna. A alfabetização não poderia ser um processo esvaziado de sentido para o sujeito, esta deveria ter um caráter emancipatório e humanizador. O (a) professor (a) alfabetizador (a) deveria ter a consciência a serviço de quê e de quem ele (a) está e saber que o trabalho com a leitura e escrita não deveria estar desvinculado da vivência das crianças.

No ano de 1998, Torres (2019) aponta a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais, através da Resolução 02/1998, que também trouxeram a mesma perspectiva de alfabetização, um outro caminho, outra forma de pensar a educação brasileira, que também atravessou essa direção e a mesma concepção de alfabetização foi ampliada para o Ensino Fundamental II, com duração de 9 anos, no ano de 2006.

Essa alfabetização tradicional, foi questionada com a aprovação da LDBEN 9394/96 de 1996, conforme as marcas históricas que deixaram claro que a escola não vinha dando conta de preparar o sujeito para se apropriar da leitura e escrita de modo a utilizá-la no cotidiano e atender as necessidades da sociedade atual.

Freire já criticava o processo de alfabetização mecânica fomentando que “[...] o processo de alfabetização tem no alfabetizando, o seu sujeito e que a realidade da criança permite a construção da aprendizagem” (Freire, 2011, p. 28). As pesquisas de Ferreiro e Teberosky foram fundamentais para inserir a perspectiva construtivista no processo de alfabetização da educação brasileira.

Desse modo, a partir da aprovação da LDBEN/1996 foram implantadas políticas públicas de alfabetização e vários programas de formação continuada de professores (as) foram criados na perspectiva de melhorar a qualidade educacional do País, principalmente ao que tange à alfabetização. Era necessário repensar as práticas de ensino e os métodos de alfabetização para que a leitura e a escrita se consolidassem e fizessem sentido a criança.

Os programas e políticas de alfabetização são elementos discorridos por Oliveira (2020) e Vinente (2019) contra o analfabetismo. O analfabetismo no Brasil, segundo a autora, exibiu

tensões sociais desde o período colonial, abriu discussões múltiplas sobre o sujeito que se pretendia formar e de como a escola, artefato produzido e atravessado na cultura, tem-se articulado para ressignificar seus caminhos, seus modos de ser.

A análise das dissertações me possibilitou a pensar sobre o trabalho da alfabetização, permitindo-me a fazer questionamentos a partir das minhas análises, das minhas leituras, das minhas pesquisas e das minhas inquietações sobre o processo da alfabetização apresentada nesta escrita, para a minha dissertação, permitiu-me refletir sobre de que forma é “[...] interpretado o impacto dessas práticas e dos artefatos utilizados pelas mesmas, colocando-as em suspeição, desnaturalizando-as para, então, retomá-las como contribuições parciais, provisórias, contextuais e históricas” (Trindade; Sperrhake, 2015, p. 155).

Evidenciei os discursos produzidos sobre os programas e as políticas de alfabetização que circulam na dissertação 07 (sete) e a visibilidade dada aos deslocamentos por que passaram esses discursos e suas representações, permitiram que eu construísse alguns caminhos investigativos, marcados pelo olhar de estranhamento que lancei. Nesse sentido, novas discussões foram iniciadas, novos discursos foram produzidos a partir das vertentes dos Estudos Culturais.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi instituído em 15 de dezembro de 1967, criado pela Lei número 5.379, como aponta Oliveira (2020) lançado pelo presidente Artur da Costa e Silva e pelo Ministro da Educação, Tarso Dutra. Com base em Aranha (2006), a elaboração do referido programa foi no intuito de minimizar os elevados índices de analfabetismo de jovens e adultos, durante o regime militar. Sua concepção de alfabetização era totalmente esvaziada de sentido para o (a) aluno (a), totalmente contrária aos ideais de educação defendidos pelos movimentos ocorridos na década de 1960, baseado nos ideais de Paulo Freire (Aranha, 2006).

O Mobral tinha como meta erradicar o analfabetismo em 10 anos, no entanto (Aranha, 2006, p. 319) ressalta que por conta do método utilizado “muitos dos[as] alunos[as] “alfabetizados[as]” permaneciam analfabetos[as] funcionais, sem desenvoltura para ler e mal sabendo escrever o próprio nome”. Desse modo, os resultados não foram satisfatórios, sendo extinto em 1985, logo em seguida na redemocratização política do país foi criada a Fundação Educar.

A Fundação EDUCAR criada através do decreto nº 91980, de 25 de novembro foi para substituir o MOBREAL que vinha tendo um gasto muito alto por aluno (a) e não tinha o resultado esperado. Sendo então, todos os benefícios do MOBREAL transferidos para a Fundação EDUCAR.

O objetivo era ofertar o acesso à alfabetização para jovens e adultos que não tiveram acesso à escola em idade regular. Em 1990, início do Governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta, sendo então criado o (PNAIC) Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania que durou um ano de criação do referido Plano pelo então presidente Collor em resposta às orientações emanadas pela Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia (Beisiegel, 2003).

É importante mencionar que diferentemente dos anos de 1950 a 1960, em que a educação popular era atendida por propostas voluntárias e civis como mecanismos para diminuir o analfabetismo no país, a década de 1980 diferentemente, colocou como centro de debate a escola pública e gratuita para todos (Aranha, 2006).

Desse modo, com a aprovação da CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 9394/96, em seus artigos 37 e 38 é assegurada a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos a todos que não tiveram acesso à escola em idade regular, além de vários programas que foram criados pelo governo federal no intuito de elevar os índices de alfabetização do país.

O Programa Alfabetização Solidária, criado em janeiro de 1997 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, tinha como objetivo reduzir os índices de analfabetismo do país, focalizando nos jovens de 12 a 18 anos (Barreyro, 2010).

O programa recebeu críticas de educadores (as) comprometidos (as) com a alfabetização popular, os quais consideravam uma iniciativa assistencialista, que estaria tratando os jovens e adultos como uma forma emergencial. Uma segunda crítica tecida sobre o programa foi o fato de ter sido ofertado somente nas regiões de maior índice de analfabetismo e em algumas regiões metropolitanas, já que que todos os (as) jovens e adultos de todo País teriam esse direito assegurado pela Constituição Federal.

Para Barreyro (2010) seria necessário entender a educação dos jovens e adultos como uma questão de obrigação indeclinável da união, estados e municípios, tendo em vista haver esse direito assegurado na CF 1988 e na LDBEN 9394/96.

Em 2003, o Ministério da Educação reassumiu plenamente as responsabilidades da Educação de Jovens e Adultos pouco escolarizados. Foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), através do Decreto de nº 4.834, em 08 de setembro de 2003, no primeiro mandato do presidente Lula. O programa foi aplicado em todo o território nacional, inclusive foi realizado também na zona rural, com a intenção de oportunizar a todos e a todas o acesso a alfabetização e reafirmou o dever do Estado de garantir o acesso à educação. O PBA tinha como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do Ensino Fundamental no Brasil.

Entendi que na prática a alfabetização não acontecia na perspectiva de formação crítica emancipatória. A leitura e escrita não eram articuladas na perspectiva do letramento, conforme defendido por Soares (2004). Embora nessa época o debate sobre a questão da educação já havia dado lugar a uma política educacional que defendia essa perspectiva desde a LDBEN 9394/96, os PCNs que trouxeram as diretrizes para a educação nacional e o próprio Plano Decenal de Educação 1993-2003 que tinha como meta trabalhar a educação e alfabetização nessa concepção.

Na tentativa de aproximar as diversas perspectivas sobre o processo de alfabetização no Ensino Fundamental I e a formação de professores (as) foram formulados vários programas entrecruzados com os resultados da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999).

Iniciaremos a seguir a detalhar alguns programas de formação continuada de professores (as) alfabetizadores (as). O primeiro programa de formação (Oliveira, 2020) foi destinado exclusivamente para a formação dos (as) professores (as) que atuavam em escola multisseriadas no campo.

O Programa Escola Ativa, implementado no Brasil no ano de 1997, pelo Ministério da Educação-MEC na gestão de Paulo Renato de Souza, ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (Oliveira, 2020). O objetivo era diminuir a evasão e repetência das escolas multisseriadas rurais, consideradas pelo INEP (2007) como uma das penúrias da educação no ensino público brasileiro.

Este artefato produzido e atravessado na cultura estava pautado em uma perspectiva de aproximar a aprendizagem com a realidade de alunos e alunas, por meio de atividades diferenciadas dispostas nos cadernos de ensino aprendizagem; cantinhos de aprendizagem enquanto espaço interdisciplinar para pesquisa; colegiado estudantil, escola e comunidade (Brasil, 2010a).

Novos olhares, novas discussões e novas políticas de formação continuada voltadas para a alfabetização foram implementadas, conforme tencionaremos abaixo mais um programa de grande desdobramentos e inquietações para o processo de alfabetização.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) trata-se de um Programa governamental oferecido para professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, iniciando no ano de 2001. O programa tinha como objetivo a formação de docentes alfabetizadores (as), o qual apresentava uma concepção contrária da educação tradicional. Sua proposta era baseada nos resultados das pesquisas de Ferreiro e Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita.

Com o surgimento das novas políticas educacionais baseadas no construtivismo de Ferreiro e Teberosky (1999), o PROFA foi uma iniciativa do Ministério da Educação que buscou favorecer a socialização do conhecimento didático disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores (as).

O PROFA contribuiu para levar conhecimentos técnicos pedagógicos sobre a alfabetização, como também proporcionou momentos nos quais educadores (as) trouxeram suas experiências de sala de aula para que fossem compartilhadas, com base nos conhecimentos técnicos adquiridos no curso de formação de modo que pudessem ressignificar suas práticas de ensino.

O material era dividido em três módulos e em todos, como já dito anteriormente, os (as) professores (as) planejavam atividades para serem realizadas com alunos e alunas e depois de aplicadas eram apresentadas e discutidas no curso com intuito de uma reflexão coletiva. Nessas interlocuções percebi que a proposta do programa abriu discussões e reflexões sobre os movimentos escolares, exibindo ferramentas conceituais para os caminhos investigativos entre a teoria e a prática.

O MEC criou o Pró-Letramento, em 2005. Neste Programa, os (as) professores (as), assim como no PROFA, receberam uma formação pedagógica baseada na perspectiva do letramento, em consonância com os novos parâmetros de alfabetização implantados através das políticas educacionais a partir da década de 1990 (Brasil, 2012).

No Pró-letramento o olhar e o pensar estava direcionado a elevação da qualidade da aprendizagem de alunos e alunas em Língua Portuguesa e Matemática, na perspectiva de letramento, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2012).

De acordo com os documentos do Programa, o desafio que se colocou foi “o de consolidar alfabetização e letramento, assegurando aos alunos e alunas a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita” (Brasil, 2012, p. 13).

Um fator que contribuiu para a implantação desse programa de formação, foram os resultados insatisfatórios apresentados pelas avaliações externas, as quais os sistemas de ensino estavam passando por conta das novas políticas de financiamento da educação, realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No ano de 2007, o governo federal criou o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I e II, através do MEC. A concepção pedagógica do programa estava baseada no construtivismo, com foco na alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

Os esforços do GESTAR I se concentraram na formação de professores (as) que atuavam de 2º (segundo) ao 5º (quinto) ano em escolas públicas, com encontros presenciais e atividades realizadas a distância (Brasil, 2007).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa instituído pela Portaria Nº 867 de 04 de junho de 2012, compromisso firmado entre União, estados e municípios brasileiros, objetivou alfabetizar todas as crianças até os 08 (oito) anos de idade, o que deveria se concretizar até o final do 3º ano do Ensino Fundamental I. Essa política educacional surgiu a partir das pesquisas relacionadas ao nível de alfabetização das crianças brasileiras, em função de que a maioria concluía a alfabetização sem dominar plenamente a leitura e a escrita e os domínios matemáticos.

Devo dizer que, para melhorar esses resultados, faz-se necessário abrir discussões sobre os caminhos investigativos e sobre a formação continuada para o (a) professor (a) alfabetizador (a) como elemento de ressignificação nesse processo. Esse novo cenário tem a intenção de problematizar as práticas de ensino e os caminhos percorridos pelos (as) docentes. Goulart (2012, p. 295) menciona que “as mudanças educacionais somente se tornam efetivas, se provocam a transformação nos processos de alfabetização e na sociedade”.

Devo também mencionar que nesta seção, busquei tencionar elementos sobre a formação docente no contexto amazônico, apontando para a importância do papel do (a) professor (a) na sociedade. A formação inicial e continuada no contexto da alfabetização são implicações presentes no *corpus* de 06 dissertações, das 10 que fizeram parte deste estudo, de autores (as) Rocha (2020), Silva (2018), Vinente (2019), Menezes (2021), Aguiar (2020) e Torres (2019).

Torres (2019) discute a formação de professores (as) no cenário contemporâneo que assumiu um novo perfil, atravessado por inquietações outras, por conflitos e deslocamentos históricos, desconstruindo comportamentos fixos, o contexto sociopolítico é diferente, e uma das grandes provocações encontradas atualmente na profissão docente é o de “articular o pensar e o agir, a teoria e a prática” (Feldmann, 2009, p. 74).

A articulação entre o pensar e o agir, a teoria e a prática, é um campo de tensão marcado por constantes discussões, o que tem provocado diversos interesses científicos no campo da formação docente e sua prática. A maioria das pesquisas tencionaram apenas questões técnicas do ofício do (a) professor (a), no entanto “pensar a formação de professores[as] é sempre pensar a formação do humano (Feldmann, 2009, p. 75), ou seja, faz parte desse processo questões sobre identidade, diferença, subjetividades coletivas e profissionais.

Tenciono as interlocuções sobre a formação docente no contexto da alfabetização, para percebermos o processo histórico, os avanços e retrocessos sobre a formação inicial desse profissional, foram inúmeras as tentativas e fracassos de implementação do ensino superior no Brasil, além disso, as iniciativas de formação/preparação docente não se deram de forma única, pois não existia um modelo fixo, e se desenvolvia sobretudo, em nível estadual, no qual era centralizado o sistema de ensino. Silva (2018, p. 33) na dissertação 02 (dois) ressalta que a partir dos anos 90 começamos a perceber “[...] um movimento na formação continuada de professores que gera mudanças, muitas reflexões e novas modalidades. Período de conquistas, mas também de muitas confusões e modismos”.

A formação inicial de professores (as) vai se afirmando durante o período da graduação produzindo ferramentas, habilidades e competências profissionais e, para além disso, ressignificando sua prática de ensino diante dos deslocamentos educacionais ocorridos. Sobre esses acontecimentos, destaco que os programas e políticas de alfabetização tem se tornado elementos de debate no contexto educacional “[...] para uma educação que seja instrumento de transformação” (Aguiar, 2012, p. 44) e ressignificação da prática docente.

Nessas interlocuções, percebi que as tensões e as mudanças não pararam por aí, quanto mais a sociedade atravessa por diferentes universos para encontrar novos portos, produzindo efeitos para além das fronteiras, cada vez mais é preciso formar escolas para formação social e política dos (as) professores (as). O que Feldmann; Masetto; Freitas (2016, p. 1143) escrevem é que “grande parte dos programas de formação de professores presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola, do seu entorno e da sociedade”. São implicações que nos remetem a refletir as perspectivas da alfabetização que compreendemos a partir do se propõem os programas de formação.

Oliveira (2020), na dissertação 07 (sete), traz ainda, implicações sobre os desafios da alfabetização em classes multisseriadas no campo. Nesse jeito de olhar e pensar as nuances ocorridas na alfabetização, no contexto de escolas do campo, encontrei um movimento diferente de mim, enxerguei o outro de outro jeito, tentei me aproximar da realidade de um espaço desconhecido carregado de tensões sociais para produzir situações significativas do uso real da leitura e da escrita.

O “estranho” é diferente e ao mesmo tempo provocador. Nesse conflito atravessado pelos múltiplos olhares e pelas diferenças das escolas do campo, professores e professoras têm em mãos a possibilidade de reconstruir seus caminhos investigativos e ressignificar suas práticas de ensino, reafirmando que “[...] as diferenças instauradas, torna[m] possível pensar na produção de novas e renovadas identidades” (Silva, 2014, p. 95).

Olhei para o “estranho”, para os diferentes movimentos escolares existentes nas escolas multisseriadas, desde questões estruturais, falta de profissionais e de apoio ao docente, sem dúvida são enfrentamentos desafiadores. Nesse labirinto de pensamentos devo dizer que as minhas inquietações foram enormes e como pensar em uma proposta de alfabetização que atenda às necessidades de aprendizagem das crianças?

Reconhecer e valorizar a diversidade dos povos do campo foram aproximações que permitiram-me abrir uma janela de possibilidades outras para perceber a organização das escolas do campo, entendi que as características do local é construindo e reconstruindo com as práticas de ensino produzida pelos (as) docentes. Alves (2021, p. 141) aponta que “[...] é possível entender tal espaço como deslizante, flexível, que produz e marca sujeito. Esses espaços marcados por tensões e conflitos [...]” que são elementos indispensáveis para produzir ferramentas significativas e contextualizadas, articuladas com a vivência dos (as) alunos (as).

Nesse sentido, tenciono que o processo de alfabetização é um caminho de possibilidades para operar com os alunos e alunas um entendimento diferente da sua realidade por meio da leitura e da escrita. Busco dialogar com os escritos de Alves (2021, p. 141) para entender que “[...] é possível visualizar um espaço que possibilite outras práticas sociais, outros modos de ser, outros olhares para perceber saberes/conhecimentos outros [...]” como um processo contínuo e fluído.

As turmas multisseriadas são produzidas pelo contexto, pela cultura, pela subjetividade, pela diferença e pelos modos de ser, logo, os (as) profissionais da educação precisam ressignificar suas práticas de ensino nas salas de aulas com crianças de faixa etária e séries diferentes e descortinar possibilidades metodológicas para atender as diferenças, as identidades, os sujeitos e a educação marcados por “[...] uma diversidade de modos de vida local, de saberes, de valores e práticas sociais e culturais distintas que devem ser contempladas e levadas em consideração nas propostas educacionais” (Oliveira, 2020, p. 78).

É interessante pontuar que essas diferenças são produzidas em qualquer turma, porém, em uma turma multisseriada, as diferenças e os conflitos carregam uma complexidade maior. Essas diferenças “[...] são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições do sujeito – isto é, identidades [...]” (Hall, 2020, p. 14) que se constituem com o diferente e nas relações estabelecidas.

Trabalhar com crianças da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, na mesma sala de aula, exige do (a) professor (a) reflexões outras para produzir caminhos investigativos outros e múltiplos olhares para identificar as necessidades de cada aluno e aluna e operar com todos (as) ao mesmo tempo. Dessa perspectiva de trabalhar com o diferente, destaco a importância do

tempo, tão necessário para o (a) docente planejar atividades diferentes que auxiliem na promoção do desenvolvimento de cada criança, organizar seu tempo e sua rotina pedagógica em sala, de modo que, ele (a) possa atender as diferenças de cada estudante e acomodá-los de forma que aproxime os níveis de aprendizagens. Viver nesses espaços permite vislumbrar novos olhares para tudo que se produz. Nessas vivências, “[...] os sujeitos jogam com as suas identidades [...]” (Alves, 2017, p. 30) e vão produzindo sujeitos outros, identidades outras, tão logo, a diferença seja questionada e problematizada.

Outro ponto que considero relevante nesse processo, é o planejamento, tão essencial para que a alfabetização seja articulada com atividades direcionadas aos níveis de aprendizagens de cada criança, com elementos específicos para a leitura e a escrita. Devo também destacar, outra questão, a ser levada em consideração nas classes multisseriadas no campo, é a formação docente, seja ela inicial ou continuada, que atenda a real necessidade para atuar de acordo com a realidade.

É essencial olhar e pensar sobre o papel do (a) professor (a) alfabetizador (a) atuante no processo formativo e que ele (a) possa aprender a operar com as diferenças culturais, sociais e de aprendizagens. Cursos de formação inicial e continuada para o exercício da docência no campo precisam estar articulados com os conhecimentos sobre os conteúdos específicos da realidade no campo, e para além disso, atuar de modo impactante nesses espaços.

Viver e experienciar nas escolas do campo e ao mesmo tempo atuar como professor (a), é segundo Alves (2021, p. 167 – 168) “[...] articular essas diferentes manifestações, olhares, representações e ressignificações que estão inseridos nos modos d[o] fazer pedagógico dessas[es] professoras[es] possibilita[ndo] a elas[es] uma redefinição do sentido da escola” e nos modos de ser e estar em contexto diversos.

Os estranhamentos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC’S) são implicações percorridas por Torres (2019) na dissertação 06 (seis). Essas interlocuções estão atravessadas de incertezas e de muitas perturbações que atravessam a modernidade e, as TDIC’S chegaram também na Educação. Um artefato cultural movido a significados outros, no contexto das práticas de ensino produzidas em sala de aula, tencionando inúmeras discussões e propostas que buscam ressignificar o processo de alfabetização, bem como, as práticas de ensino produzidas em sala de aula.

As tecnologias podem ser utilizadas como um instrumento de ressignificação da autonomia de professores (as) e alunos (as), uma vez que trazem consigo novas possibilidades e desafios. Santos; Cavalcante; Lima (2023, p. 1.223) dão visibilidade ao uso das TDIC’S nas práticas de ensino, em função disso “[...] não há como negar que os avanços tecnológicos têm

influenciado diretamente a forma como a sociedade percebe o mundo. Sob essa perspectiva, torna-se fundamental explorar esses recursos no âmbito educacional [...]”

Elas podem contribuir ou não no processo educacional, na companhia delas sou capaz de reproduzir as mesmas metodologias ou desconstruir posicionamentos arraigados, afinal, a melhoria da qualidade na educação não está nas tecnologias em si, mas também na forma como são utilizadas e conduzidas. Analisei as implicações sobre as TDIC’S no contexto da alfabetização e percebi a presença das marcas do estranhamento. As TDIC’S ajudam a produzir práticas de ensino diferentes, a reinventar os modos de ser e estar na escola, mas, elas por si só, não são capazes de revolucionar o ensino aprendizagem.

Subverter⁹ este artefato cultural chamado de TDIC’S nas práticas de ensino, é transitar entre estes campos, que vão se denominando e criando novas possibilidades para trabalhar o processo de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental I. Nesta subversão, permiti perceber um movimento diferente de mim. Tentei me aproximar as diferentes perspectivas que circulam na educação atravessadas pela/na cultura, vislumbrei desconstruir posicionamentos arraigados que foram constituídos ao longo dos anos para perceber outras formas metodológicas de ensino.

Esses movimentos escolares exibem tensões sociais e são problematizados à medida em que eu me ressignifico enquanto professora alfabetizadora, mulher, amazonense e pesquisadora. Eles me colocam em um labirinto de pensamentos para eu repensar minha prática de ensino. Fazendo uso desse artefato (TDIC’S) em sala de aula, consigo descortinar outras possibilidades para trabalhar a alfabetização e provoco

[...] novos fluxos-movimentos que fazem fugir à estabilidade existente para produzir novos regimes de luz, novas posições de enunciação que, por sua vez, tensionarão as forças existentes de outras maneiras, instaurando e dando destaque a outros modos de produção de sentido, de estruturação e funcionamento dos modos de ver, dizer e fazer (Axt, 2005, p. 25).

⁹ No livro *Pesquisar na diferença: um abecedário*, Flávia Cristina Silveira Lemos, Alyne Alvarez Silva e Daniele Vasco Santos definem a palavra *subverter* como: Romper com as hierarquias; sair do previsto; ousar com espanto e estranhamento. Inquietar-se com a reprodução; perder os roteiros e descolar-se das fotos; dançar com o pensamento. Historicizar sem começos e finalidades; navegar sem bússola em meio às intempéries e surpresas do percurso, deixando-se afectar pelas ressonâncias do processo; desmontar os dispositivos; criar e experimentar; interrogar ética, estética e politicamente os acontecimentos; deslizar à deriva; implodir totalitarismos; fabricar roteiros outros de estudos para além das homogeneizações das agendas de pesquisa (2012, p. 221).

Nessas experiências, “não basta, porém, a escola integrar-se às novas tecnologias: é necessário que professores[as] e alunos[as] saibam utilizá-las de maneira a dominar seu imenso potencial” (Moraes, 2006, p. 147). Devo dizer que, nesse jeito de olhar e pensar as TDIC’S, permitiu abrir uma janela para experimentar o diferente, experimentar o novo de outro jeito evidenciado a fluidez dos artefatos culturais atravessados na educação.

Propor discussões sobre a formação continuada do (a) professor (a) alfabetizador (a) percorrendo pelas TDIC’S foi possível articular elementos de transformação e ressignificação das práticas de ensino produzidas. Nesse processo, é possível criar outras possibilidades de perceber como diferentes saberes/conhecimentos “[...] tomam fôlego em busca de tornar-se autor da própria produção de seus modos de ser [...]” (Santos; Alves, 2019, p. 138) e estar na escola para subverter suas escolhas metodológicas no processo ensino-aprendizagem.

Pesquisei e atuei nos (des) caminhos do processo da alfabetização, transitei por esse campo que faz parte da minha rotina de trabalho, que me possibilitou a produzir um texto que me fez pensar os meus escritos com os desdobramentos e os múltiplos olhares sobre a alfabetização e a forma como ela se transforma ao longo da história. Minhas pesquisas de alguma forma, apresentam saberes outros, mas também os engessam. Tentei, no campo acadêmico, aproximar essas diferentes formas de lidar com a produção de outros saberes/conhecimentos com os modelos já estabelecidos pelos discursos.

Olhei para os programas e as políticas de alfabetização presentes nas pesquisas produzidas no contexto amazônico como artefatos culturais produzidos num determinado período para atender as necessidades/lacunas educacionais de determinado momento histórico, eles “[...] congregam representações de uma determinada época ou situação, especialmente relacionad[o]s com discursos circulantes, entre os quais se situam os pedagógicos” (Trindade, 2002, p. 132) que regulamentam as exigências do currículo escolar.

Devo dizer que nos caminhos atravessados pelos programas de alfabetização foram momentos reflexivos sobre como e de que forma eles têm contribuído para as práticas de alfabetização e para os (as) alfabetizadores (as) desenvolverem suas práticas de ensino para que os alunos e as alunas se tornem os sujeitos ativos do processo de ensino aprendizagem, negociando com o objeto do conhecimento, reconstruindo suas próprias análises para a produção de conhecimentos outros e abrem caminhos para que alfabetizadores e alfabetizadoras possam ressignificar suas práticas de ensino.

As pesquisas demonstraram que a alfabetização nas classes multisseriadas no campo, necessita ser repensada através de políticas públicas que valorizem o (a) professor (a) e o fortalecimento dos saberes, que levem em consideração as habilidades da leitura e escrita

valorizando seus modos de ser, viver e pensar, de maneira que o sujeito do campo seja capaz de atuar na sociedade produzindo práticas sociais significativas.

As dissertações analisadas não dimensionaram como os (as) professores (as) alfabetizadores (as) tem ressignificado suas práticas de alfabetização e como eles (as) tem constituído suas identidades docentes, demonstrando uma lacuna nas produções acadêmicas do contexto Amazônico. Das 10 (dez) dissertações analisadas apenas a de Oliveira (2021) problematizou a identidade do (a) professor (a) do campo.

A partir das análises, o que traz de novo no meu trabalho, são os modos como as professoras alfabetizadoras ressignificaram suas práticas de alfabetização, como elas se constituíram professoras alfabetizadoras, suas histórias de vida produzidas por valores, crenças, atitudes, pelas relações estabelecidas no contexto familiar, social e profissional dimensionando a produção de suas identidades docentes e como o diferente se constituiu no contexto da alfabetização.

A respeito dos conceitos sobre identidade e diferença, penso ser oportuno discutir alguns elementos teóricos, no contexto das práticas de alfabetização produzidas por professores (as) alfabetizadores (as). Com esse intuito, passei a produzir uma reflexão e discorri sobre esses conceitos com o aporte teórico dos Estudos Culturais e na companhia de autores e autoras que comigo dividiram um espaço de produção do eu.

1.3 Identidade e Diferença no contexto de formação de professores(as) alfabetizadores(as)

[...] sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar (Bauman, 2005, p. 19).

Será que os processos de nivelamento que muitas vezes promovemos, por meio dos procedimentos didáticos, das estratégias pedagógicas, das práticas de ensino produzidas no contexto da alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental I, dos métodos de alfabetização, das relações estabelecidas com outros contextos e sujeitos outros contribuem, de algum modo, na produção das identidades docentes?

“A história continua, e narra sobre novos sujeitos, novos movimentos sociais, novos gêneros textuais, e tantas outras identidades [...]” (Costa, 2007, p. 18), deslocando o processo histórico, para produzir elementos outros e novas formas de problematização na construção do eu, desse sujeito com diferentes singularidades que se afirmam nas relações com o outro e na/pela diferença desse sujeito outro.

O sujeito é produto de uma história e vai se constituindo nas inquietações presentes nas relações de poder imbricadas na sociedade. “É preciso pensá-lo [o sujeito] em uma nova posição – deslocada e descentrada – no interior do paradigma” (Hall, 2014, p. 105). Nessas inquietações, busquei compreender que as identidades e as diferenças surgem de vários elementos cujas combinações podem ser as mais variadas possíveis por conta do processo histórico, dos lugares, do contexto, das relações para produzir efeitos diversos.

É um jogo complexo, é um campo de tensão operado com a subversão – desestabilizando o olhar, virar do avesso partes de nós mesmos - e submissão, tencionando a forma como a cultura estabelece o jogo da construção das identidades, rearticulado com a relação entre sujeitos e práticas discursivas atravessadas nas relações estabelecidas. Para Silva (2014, p. 84), “[...] o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão os processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade, de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la”.

Pensei que os processos históricos nem sempre surgem no mesmo lugar, nem causam os mesmos elementos históricos. Procurei estar aberta ao novo para observar os arredores de nós mesmos e identificar o que está oculto. “[...] Isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação” (Woodward, 2014, p. 28) daquilo que somos e pretendemos sermos.

O passado influencia diretamente na construção da identidade do sujeito contemporâneo. A identidade é marcada sempre pela diferença dentro dos critérios e símbolos estabelecidos. Woodward (2014, p. 14) diz que a “[...] identidade é, na verdade, relacional e adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” para percebermos outros saberes e não os torna-los fixos.

Devo dizer que a “identidade é uma construção, um efeito, um processo, uma relação, um ato performativo [...]” (Silva, 2014, p. 96). A partir dos escritos de Silva sobre as questões do processo da construção da identidade, de como as coisas se produzem no seu cotidiano, no dia a dia, sobretudo, nas formas de problematização da identidade e diferença, passei a pensar que a diferença tem o privilégio de contribuir para a formação da identidade do sujeito. Silva (2014, p. 76) acrescenta ainda que “[...] é a diferença que vem em primeiro lugar [...] a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas”.

A identidade torna-se ilusória e tem a capacidade de mudar a rota, o seu sentido sempre que for necessário, vinculada e somada à ideia da diferença, a se refazer na tentativa de produzir

novos sentidos para o que vem sendo exposto na sociedade. “Na trajetória desses deslocamentos e ressignificações é preciso evitar se iludir pelo ideal da totalidade”, (Wortmann, 2005, p. 66), uma vez que sempre haverá uma falta, ou uma sobre determinação demasiada ou muito pouco, jamais um ajuste completo, uma totalidade de identidades únicas. Diante disso, o conceito de identidade baseado nos escritos de Silva (2014, p. 96) define

[...] a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definida, acabada, idêntica, transcendental. [...] a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas.

É interessante apontar que tais problematizações também se articulam com as novas possibilidades produzidas a partir do campo teórico e metodológico dos Estudos Culturais, escolhido por se tratar de um campo deslizante, ambivalente e maleável para pensar a produção das identidades de professores (as) no contexto da alfabetização.

Heloísa Buarque de Hollanda em recente exposição em um evento cultural atribuiu aos Estudos Culturais o conceito de “teoria viajante” que se caracterizam por transitar entre diferentes universos simbólicos ou culturas para encontrar novos portos de ancoragem onde se deixam ficar” (Costa, 2004, p. 26). Nesse sentido, Hall (1996, p. 263) diz que “[...] esse campo sempre foi acompanhado de transtornos, discussões, ansiedade instáveis e um silêncio inquietante”.

Partindo da teoria pós-crítica, procurei viajar e conhecer um mundo diferente, um mundo inquietante, onde as certezas precisam ser sempre provisórias, um mundo atravessado de posicionamentos outros. Tentei manter-me no mundo que me move a pensar os processos múltiplos e plurais. Um mundo da diferença, ou seja, “[...] o que interessa não é pensar se as coisas têm, ou não, uma essência e/ou uma realidade real, estável e independente de nós, senão é pensá-las no significado que adquirem para nós” (Veiga-Neto, 1999, p. 100) e o sentido que damos a tudo que nos movem.

Essas identidades assumidas por mim, agora como pesquisadora, a partir do campo teórico-metodológico para produzir esta pesquisa, compõem e recompõem também minha subjetividade, aberta a novas possibilidades e atenta às informações contidas nas vozes de outros sujeitos na tentativa de encontrar o novo que a pesquisa exige. Uma estudante, professora da rede pública do estado do Amazonas, amazonense, filha, tia, agora mestranda e pesquisadora, na compreensão de que é possível entender o meu lugar de fala nos “entre-lugares” (Bhabha, 1998) como algo capaz de prover ferramentas para o processo da pesquisa.

“Esses entre-lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (Bhabha, 1998, p. 20). Atravessei por “entre-lugares” totalmente desconhecidos e deslizantes, alheias as discussões outras para problematizar o contexto da alfabetização e a produção de identidades com a colaboração das professoras alfabetizadoras de uma escola de Coari.

Pelo entendimento, a partir de Bhabha (1998, p. 69), para conseguir escrever sobre o outro e a construção dessas identidades docentes, entendi “[...] que o *entre-lugar* – carrega o fardo do significado da cultura”. Manter-me presente nos entre-lugares foi viver a espontaneidade das diferentes culturas na perspectiva de produzir por meio das negociações, outras relações, na produção de outras identidades.

É nesse jogo de negociação que as identidades se (re) constroem na relação com o outro, estar com outro, ouvir, negociar, possibilitando ao sujeito pesquisador (a) novas fontes metodológicas e novos olhares sobre o pesquisar e com quem eu pesquiso. Transitei pela minha subjetividade para não produzir uma pesquisa fixa, foi importante borrar as fronteiras e buscar constantemente a ruptura do sujeito.

Pertencer e vivenciar os “entre-lugares” não se caracteriza como uma divisão de um local específico, sólido e fixo. Ser o sujeito de “entre-lugares” é escorregar entre as fronteiras. É ser passageiro, instável, fragilizado e líquido. É viver às margens e sobre elas, é transitar aqui e acolá, é negociar e reconstruir continuamente minhas/nossas identidades. É experimentar o mundo da “modernidade líquida”, (Bauman, 2001, p. 63), livre para se mover de forma que as minhas inquietações sejam colocadas sob rasura, em rasura de verdades e de olhares fixos e fixados sobre a diferença, desmontando a mim mesma para então eu perceber o outro enquanto sujeito histórico.

Os sujeitos não são centrados, “[...] as identidades e as diferenças não são naturais, nem essenciais, são produzidas social e culturalmente, atravessadas pelas relações de poder, isto é, as identidades e as diferenças são negociadas” (Backes, s/d, p. 01) e estão em constante processo de resignificação. O sujeito não possui um ponto fixo, acabado e pronto, ele sempre estar em processo de construção e reconstrução de sua identidade e subjetividade, tão logo ele reconheça que é preciso pensar sem querer anular as diferenças existentes nos sujeitos outros e nos sistemas classificatórios.

Partindo do princípio no qual os sujeitos se identificam, reconheci a possibilidade de produzir as representações das diferenças a partir das narrativas e percebi que, para além de

suas identificações existem outras articulando, forjando, moldando e fabricando efeitos outros na cultura.

A cultura frutifica sua própria categoria de comportamentos ditos desejáveis e indesejáveis, tal narrativa constrói elementos de constituição da identidade. Nesse sentido, a cultura passa a ser “[...] um campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas” (Hall, 2003, p. 225).

O conceito de cultura aqui apresentado, foi no sentido amplo da palavra, de como ela pode contribuir para desnaturalizá-la, para desconstruí-la, para mais uma vez mostrar o quanto ela é circunstancial e imprevista, justamente porque transcorre de relações que foram/são construídas discursivamente, ao passo que, mudanças são inevitáveis dentro desse campo de lutas sociais.

“A cultura não é uma “coisa” que se dá e/ou que se veste, mas que se negocia nos encontros com outras diferentes culturas” (Backes; Jitsumori, s/d, p. 03). Negociar as formas de problematização do diferente para abrir espaço a novos caminhos para percorrermos e permanecermos no campo de batalha social.

Negociar não como uma brincadeira de criança, eu vou primeiro e você vai depois, mas borrar tudo aquilo construído no meu interior, borrar minhas vestes, entender o outro deslocado de mim e produzir significados a partir do momento em que os sujeitos se identificam e, para além disso, repensar, ressignificar e reposicionar dentro e fora desse campo de batalha chamado de jogo do poder.

A cultura é um campo movediço, um espaço que se move a cada segundo. Ela é carregada de um silêncio tenso, aflito, instigante, como também, exibe um movimento desembaraçado, criativo, dinâmico e que não concorda com o que é imposto pela história. Isso levou-me a romper com o pensamento fixo e naturalizado marcado pelas representações simbólicas existentes na sociedade, produzindo identidades negociadas a todo instante e a cultura é vista a partir dos Estudos Culturais como algo que nos governa, que “[...] “regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (Hall, 1997, p. 18). Trata-se, então, de compreender que

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso” (Silva, 2014, p. 91).

As pessoas acabam propagando esses marcadores simbólicos. Marcadores fortes e existenciais que acabam classificando a identidade pela nacionalidade, a mulher é vista como sexo frágil, o homem, por outro lado foi concebido para trabalhar fora de casa e levar o alimento para a família. Entrelacei essas inquietações e quebrei com o correto, com os símbolos, com as representações e problematizei a marcação da diferença.

Percebi que existem sujeitos outros transitando por todos os espaços existentes na cultura, entendi o novo e o outro aos arredores de mim, o diferente sendo reconstruído por inquietantes e diversos artefatos culturais, entendi a diferença como produções humanas moldando tantos outros, para tencionar as múltiplas identidades entrecruzadas nessas relações. Olhei e vi que as identidades, mesmo que queiram se colocar como fixas e fechadas, elas entram em processos de aproximações e negociações entre sujeitos.

Enxerguei que o sujeito “[...] é apresentado em diferentes situações sociais, e como os conflitos entre estes diferentes papéis sociais são negociados”, (Hall, 2020, p. 21) para pensar e olhar a identidade de outro modo, em permanente processo de construção, sempre sendo formada a cada novo passo vivenciado, a cada nova descoberta, a cada nova experiência, “[...] é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar” (Woodward, 2014, p. 17).

Nessas experiências, vivenciei os processos que me movem e as ferramentas das quais as identidades utilizam para traduzir o diferente, o estranho e, ao mesmo tempo percebi que esse traduzir se constituem como “[...] a marcação simbólica e o meio pelo qual damos sentido a práticas e as relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído” (Woodward, 2014, p. 14).

Um lugar para as minhas inquietações foi aquele onde encontrei o novo, manchado, borrado, costurado, permeado de significação sejam elas fixas ou temporárias. O sujeito é capaz de deslizar na sociedade e perceber o diferente. Isso é indispensável para descortinar “[...] a ideia de que os sujeitos escrevem e falam de um lugar ou tempo específico/particular, a partir de sua história e de suas culturas” (Alves, 2021, p. 132).

Logo temos um sujeito que abriga e descarta identidades. “Isto ajudaria a expor as identidades hegemônicas como igualmente problemáticas, além de colocar em questão os critérios supostamente universais segundo os quais tantas outras identidades foram e estão sendo construídas e posicionadas” (Costa, 2007, p. 110) nessas relações que são estabelecidas. Essas implicações fizeram-me perceber que as identidades transitam nos “entre-lugares”, entre os saberes, entre as culturas e entre as diferenciações, como o líquido que se desmancha no ar.

A identidade é uma ficção passível de constantes mudanças vinculadas a ideia de diferença que se reconstrói pelas escolhas de minhas ações a partir das relações de poder estabelecidas. Tão logo sejam problematizadas e articuladas, as identidades e as diferenças são construídas e reconstruídas dentro do contexto escolar.

A diferença, portanto, tem o privilégio de contribuir para a formação da identidade do sujeito, enquanto professor (a) alfabetizador (a), ela age sempre em detrimento da identidade. Silva (2014, p.82) discorre que “[...] a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir, o que somos e o que não somos”.

Logo, temos um sujeito que se cobre de significado que conseqüentemente acomoda e agasalha identidades. Afirmar essas identidades “[...] significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre nós e eles” (Silva, 2014, p. 82), questionando a compreensão que temos sobre o nosso eu discursivamente construído de maneira fragmentado e encadeado na construção de sua própria subjetividade. Assim, a subjetividade “[...] envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos” [...]” (Woodward, 2014, p. 55).

É inevitável o encontro com o outro, ou o encontro com os sujeitos outros, com o estranho, com o diferente. O outro, não é melhor e nem pior que eu, ele é apenas outro sujeito diferente, que precisa ser acolhido. Um sujeito que transita e produz implicações na realidade interna de cada um, no interior de cada pessoa. Woodward (2014, p.55) ajuda-me a refletir sobre a subjetividade, ela “[...] envolve, nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos uma subjetividade em um contexto social na qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade”.

A subjetividade está intimamente agarrada no universo pessoal de cada pessoa, no seu próprio mundo, “[...] moldando as formas como as pessoas devem compreender a si próprias, aos outros e a realidade em que estão inseridas” (Costa, 2005, p. 92), numa prisão de singularidade que proporciona uma proliferação de diferenças que nunca será definitiva, exibindo tensões sociais e produzindo outros efeitos, outros sujeitos.

É nessa arena de inquietações sobre a constituição da subjetividade que questionei “[...] as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades [...]” (Woodward, 2014, p. 55) e os nossos modos de ser e estar nos ambientes sociais. A subjetividade é, então, constituída a partir do confronto com o outro, diferente de mim, como se essa condição não fosse igualmente subjetiva, num tempo em que os processos históricos atingem os nossos anseios, os nossos sonhos e os nossos desejos. Assim, os Estudos

Culturais permitiram-me entender a minha subjetividade enquanto pesquisadora em construção, as identidades de sujeitos outros, forjando-os em suas práticas coletivas e no contexto escolar.

O que foi possível compreender que “[...] uma das características da subjetividade humana, configurada na cultura e dela constituinte, é a diferenciação marcada pelos indivíduos e dos distintos espaços de vida social” (González Rey, 2015, p. 13). Essa marcação da desigualdade, da alteridade e da distinção é feita tanto por meios de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social.

Conseqüentemente, a marcação da diferença é o fator imprescindível em qualquer sistema de classificação: nós/eles, eu/outro. É importante mensurar que “cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (Woodward, 2014, p. 41).

Dentro dessa dinamicidade, elucidar-me enquanto sujeito, em inúmeras circunstâncias, torna-me sujeito que amplia e subverte os discursos que foram produzidos como verdadeiros. Nesse sentido, novas questões e comportamentos são sempre produzidos, e a pessoa passa ao fato de tornar-se responsável por si mesma e pela própria vida. Assim, o sujeito é aquele que tem a capacidade de provocar situações de tensão entre a racionalidade e a lógica, partindo de suas vivências diárias que podem levar à subversão desse complexo sistema.

Em princípio, entendi que a proposta do movimento de subversão no contexto escolar, lança um olhar das marcas do estranhamento e tenta me aproximar aos diferentes modos de ser e pensar dos outros sujeitos que ali circulam. Nesses comportamentos subversivos, busquei ouvir minhas colegas de profissão e entender os seus movimentos e as suas negociações escolares e identitárias, colocando-me também nesse lugar de fala, para narrar-se como sujeitos deste contexto amazonense.

Bauman (2005, p. 19) nos provoca ao problematizar que “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. E as identidades que estão em processo de construção, nos cercam por todos os lados, sendo lembradas quando são chamadas a recordar sobre um momento da vida, produzindo efeitos na produção do eu, da minha/nossa identidade.

Assim, passo a discorrer a forma como fui procedendo metodologicamente e, principalmente os caminhos metodológicos percorridos na produção dos dados.

SEÇÃO II: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS E A ENTREVISTA NARRATIVA RESSIGNIFICADA NA PRODUÇÃO DOS DADOS

Quem tem certezas não tem motivo para pesquisar (Garcia, 2011, p. 22).

Nesta seção, apresentei os aspectos teóricos e metodológicos percorridos durante a pesquisa de campo. No tópico 2.1 denominado de Campo teórico – metodológico: O campo dos Estudos Culturais que nos ajudou a tensionar as análises das entrevistas, no tópico 2.2 Pesquisa qualitativa, no tópico 2.3 A entrevista narrativa ressignificada para a produção dos dados, no tópico 2.4 *Lócus* da pesquisa e no tópico 2.5 as participantes da pesquisa que colaboraram com o nosso trabalho.

2.1 Campo Teórico-Metodológico: O campo dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais abarcam discursos múltiplos bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações com suas diferentes conjunturas e momentos no passado (Hall, 2003, p. 201).

Foi no mestrado, onde me deparei com o campo dos Estudos Culturais, até então, um campo desconhecido. Alheia às discussões, leituras e tensionamentos que se produziram a partir e/ou por meio do campo teórico-metodológico dos Estudos Culturais, observei, nesta escrita, conceitos, abordagens, fluidez, modos de ser, de pesquisar. Agora mestrande e pesquisadora científica em produção, busquei ressignificar os meus modos de ser, não apenas para a produção da dissertação, mas também de perceber as minhas identidades como docente, pesquisadora, mulher, amazonense, aluna, filha, tia, católica, ciclista, sujeito inserido em culturas outras. Vejo-me no outro, agora sou/estou sendo o outro da diferença.

No caminho dos chamados Estudos Culturais, onde fixei moradia, busquei compreender os movimentos que envolveram a produção da identidade das professoras alfabetizadoras no contexto da alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental I para perceber como se constituíram as práticas de ensino das docentes atuantes em turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental I do município de Coari-AM, a partir das narrativas docentes, analisei as estratégias de subversão das alfabetizadoras e busquei identificar a produção de identidades das docentes a partir das narrativas de si.

Dentro desse campo, interessei-me por entender e narrar (a partir da escrita que aqui se apresenta como a dissertação de mestrado) os modos pelos quais a história narra/produz os sujeitos, os modos de ser, as suas representações e os artefatos culturais imbricados/entrelaçados na(s) cultura(s). Procurei aproximar-me de alguns conceitos, entre os quais se destacam: identidade, diferença, submissão, subversão, sutura, negociação e narrativa.

A partir do entrelaçamento entre autores e autoras que transitaram por esse campo teórico como Hall (1997), (2003), (2020); Silva (1999), (2014); Bauman (2007); Bhabha (1998), Costa (2001), (2004), (2005), (2007); Woodward (2014) dentre outros, que trouxeram discussões que me inquietaram e nesse processo, produziram perturbações que me moveram e fizeram-me tencionar de outro jeito, a mim mesma e a diferença como produção da minha identidade.

Não se tratam de teorias fixas e rígidas, tais estudos atuam sobre contextos e sujeitos múltiplos e as suas verdades são sempre provisórias. Os Estudos Culturais “[...] colocam em questão os processos e os artefatos produzidos em determinadas circunstâncias e arranjos sociais [...]” (Souza, 2008, p. 83), transitando em várias áreas do conhecimento, nos mais diversos universos para encontrar novos portos de ancoragem onde se deixam, “[...] num permanente jogo de renegociação com outros grupos sociais [...]” (Souza, 2008, p. 83), produzindo efeitos para além das diferenças.

Os Estudos Culturais, segundo Costa (2005, p. 108)

[...] vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrument[os], de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras de mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios de uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Em uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Nessas experiências, busquei experimentar caminhos outros para produzir dados de uma pesquisa a partir de um campo até então desconhecido, foi um deslocamento pessoal onde tentei ressignificar o processo histórico (meu), teórico, bem como, o metodológico, caminhei junto com autores (as) nessa linha de compreensão onde “[...] as “lentes” dos Estudos Culturais parece que vem possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras [...]” (Costa, 2005, p. 112), melhor dizendo, as certezas aqui, precisam ser sempre provisórias.

Os Estudos Culturais “valem-se de procedimentos e de metodologias que não lhes são próprios ou particulares, mas dos quais se apropriam em determinadas circunstâncias e em função de propósitos específicos” (Wortmann, 2005, p. 46), eles problematizam e reconstróem as tensões de vários campos com teorias já estabelecidas inspirados por diferentes olhares,

diferentes modos, diferentes ideias e pensamentos para produzir novas problematizações. “[...] Poderíamos dizer que o que se aproxima as diversas manifestações dentro dos Estudos Culturais é uma guerra contra o cânone” (Costa, 2004, p. 14), ou seja, uma guerra contra a regra.

O campo teórico-metodológico, operado com os Estudos Culturais, foi escolhido como procedimento que fundamentou a pesquisa, utilizei suas ferramentas para me orientar nas discussões sobre o processo de alfabetização, métodos de alfabetização, as práticas de ensino produzidas por professores (as) alfabetizadores (as) no 1º ciclo do Ensino Fundamental I, articulei com as estratégias de subversão a partir da formação inicial no contexto da alfabetização e como são produzidas as suas respectivas identidades ao longo da sua trajetória docente.

“A característica mais importante desse novo campo talvez seja a de contestar certas concepções culturais hegemônicas, subvertendo os territórios disciplinares tradicionais [...]” (Costa, 2001, p. 09). O ato de subverter, nesse sentido, foi romper com as hierarquias existentes nas relações de poder, estabelecidas dentro e fora do contexto escolar. O (a) professor (a) alfabetizador (a) atua além da prática de ensino para “[...] subverter e transformar essas coisas em seu significado e uso conhecido para outros sentidos e usos” (Escosteguy, 2010, p. 80).

Constatai que algumas mudanças e diferenças sociais, econômicas e culturais estão inseridas nas configurações do contexto Educacional¹⁰. Percebi que essas novas configurações sociais inseridas no cotidiano escolar provocaram tensões e tencionado outras inquietações, outras discussões, outras possibilidades para desconstruir olhares naturalizados e arraigados. Proponho, agora, pensar de outro modo, a partir das narrativas ouvidas e problematizadas a partir do campo teórico o modo como se olha para o que vem se denominando de alfabetização.

Tencionei essas questões e acabei percebendo caminhos diferentes direcionados para olhares naturalizados e arraigados no cotidiano escolar. Através das minhas escolhas metodológicas consegui ter em mãos a possibilidade de criar, inovar, usar novas estratégias, percorrer por trilhas outras, desnaturalizar os objetos de estudo, trilhar por novas ferramentas de pesquisa subvertendo as relações para, então, reposicionar-me, reformular-me e reconstruir-me enquanto pesquisadora.

Dessa forma, transitei por caminhos desconhecidos e incertos, aproximei os Estudos Culturais com os estudos sobre o processo de alfabetização, as práticas de ensino produzidas

¹⁰ Discussões referentes ao contexto Educacional a partir das narrativas das colaboradoras serão iniciadas de maneira mais intensa na seção III desta dissertação.

nos anos iniciais, a produção da identidade docente, as estratégias de subversão utilizados pelas professoras alfabetizadoras a partir da formação inicial e para narrar-se como sujeitos do contexto amazônico, os quais encaminhou as questões e as ações da pesquisa.

Para tanto, entendi também que os Estudos Culturais “jamais constituíram, e tampouco constituem, hoje, um conjunto rigidamente articulado de ideias, concepções e pensamento” (Kirchof; Wortmann; Costa, 2015, p. 07). Tudo isso faz, desse campo, um lugar que permitiu-me realçar as marcas do estranhamento para o que questionei, desnaturalizei e repensei, evidenciando a constituição de um outro jeito de pensar e produzir ciência.

Com esse deslocamento, procurei estudar e entender as negociações e as articulações dos sujeitos, identificar os modos de “subversão”¹¹ e submissão que se constituíram 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).

Costa (2007, p. 92) em seus escritos nos faz refletir sobre as verdades que circulam a partir dos discursos fixos produzidos historicamente e que tem se propagado ao longo dos anos:

Os relatos produzidos por grupos considerados ‘outros’ nas narrativas homogênicas, podem criar um espaço de escape em que histórias e contestações, resistência e insubordinação vão inventando novas narrativas de igualdade e solidariedade que podem subverter as ‘verdades’ circulantes (Costa, 2007, p. 92).

Para a referida autora as “narrativas homogênicas”, ou seja, as falas prontas são um processo social de atribuição de sentido na produtividade de identidades que foram se afirmando para perceber outros saberes, impulsionadas por um desejo de conhecer outras narrativas e não as torna-las fixas. Tencionei e percebi outras possibilidades para escapar das narrativas e dos discursos fixos, desmanchando o que está pronto e posto como verdades para subverte-las nos modos de ser e estar nas organizações sociais, o que me possibilitou refletir e vivenciar novos e surpreendentes caminhos.

Percorri por esses caminhos investigativos outros, ao passo que, pesquisar também foi um processo de desnaturalização e ressignificação do eu como sujeito moderno, um eu atravessado e produzido pela/na cultura, experimentei conflitos e tensões inconstantes sobre

¹¹ No livro *Pesquisar na diferença: um abecedário*, Lemos, Silva e Santos (2012, p. 223), definem a palavra subversão como: Escapar dos reducionismos e das dicotomias; forjar fissuras nas práticas cristalizadas; interrogar a lógica dialética e de um sujeito cartesiano; romper com a teoria das representações; problematizar as relações de saber-poder e seus efeitos. Investigar fora do paradigma da ciência moderna; analisar acontecimentos singulares e descontínuos; colocar em questão a educação como empresa; resistir à produtividade.

minha identidade de pesquisadora e “[...] sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho. Quando olhamos para trás é que damos conta disso” (Costa, 2007, p. 19).

Nesses caminhos investigativos, encontrei as marcas da submissão, sem abertura para novas propostas metodológicas, a ponto de o (a) professor (a) alfabetizador (a) não procurar pensar novas estratégias de ensino, reproduzir, ano a após ano, as mesmas atividades, usando os mesmos livros e até fazendo uso de cartilhas produzidas no passado.

A minha intenção na condição de professora foi tentar aproximar-me aos diversos movimentos escolares e não escolares que envolvem os sujeitos que estão inseridos neste processo. Neste caso, não nos damos conta das relações submissas que nos constituem e, por vezes, reforçamos um conceito de verdade em que o (a) professor (a) é aquele (a) que poderá produzir o sujeito capaz de resolver problemas fora dos muros escolares. O processo de alfabetização posiciona outras verdades que podem, na medida em que o (a) alfabetizador (a) tenciona as compreensões e as percepções de mundo, redirecionar os modos de ser e estar na escola.

Nesse processo de ressignificação do olhar, do atuar e de como prosseguir como uma iniciante pesquisadora, procurei “[...] me aproximar e trabalhar com um campo novo e de mostrar como é possível redesenhar novas ideias e visualizar novas formas de conceber um tema para constituir um problema de pesquisa” (Costa, 2005, p. 85).

É importante compreendermos que o uso dos procedimentos metodológicos ancorados com o campo dos Estudos Culturais, apontaram-me para novos e diferentes modos de fazer pesquisa. Permitiram-me fazer reflexões outras sobre o impacto das minhas escolhas utilizadas e lançar um olhar de estranhamento para esta articulação teórica. As marcas dos Estudos Culturais “se apresentam como um campo capaz de articular disciplinas tradicionais “[...] atenuando suas tradicionais fronteiras [...]. É esse caráter articulador que faz [dele] um campo avesso ao reducionismo epistemológico” (Veiga-Neto, 2004, p. 53).

Percebi que os caminhos metodológicos utilizados me permitiram pensar e discutir os conceitos de identidade e como elas vêm sendo produzidas ao longo do discurso, como tem se constituído o processo de subversão e ressignificação das práticas de ensino produzidas no contexto da alfabetização.

Essa articulação possibilitou uma narrativa de si, das diferenças, de histórias de vida, de fatos, de lembranças e percebi que os processos históricos se dão de outra forma, de outro jeito. Segundo Wortmann (2005, p. 66), a articulação “[...] nos autoriza, por exemplo, a transitar em diferentes campos do saber, bem como a colocar em jogo elementos anteriormente

desvinculados, que passamos a posicionar em uma nova formação, nos traz um instigante quadro de promessas”.

Estive na escola, espaço contínuo de aprendizagem, na companhia das colaboradoras desta pesquisa, foi uma experiência nova, abri mão das certezas e das verdades absolutas imbricadas no chão da instituição escolar, principalmente quando propus problematizar a construção da identidade docente e a produção das práticas de alfabetização, tensionadas a partir do campo dos Estudos Culturais, o que me permitiu “buscar inspiração em diferentes teorias, romper certas lógicas cristalizadas e hibridizar concepções consagradas” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 43).

Observei que há um campo com manobras e negociações que se estabelece de forma ambivalente dentro do contexto escolar, produzindo identidades e diferenças temporárias, provisórias, fabricadas pelos processos de significação atravessadas nas relações de poder. Por conta dessa incerteza, da forma diversificada das identidades, sempre sujeitas a novos questionamentos culturais, é que “estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes” (Hall, 2003, p. 385).

Para Bhabha (1998) a negociação das identidades se refere à interação que sustenta os movimentos políticos que tentam articular elementos ambivalentes. É interessante que, “os movimentos particulares de negociação de sentidos que incorporam ‘imagens’ dessa ‘cultura de massa global’, mas com rastros de uma outra identidade, lastrada numa outra história. Esse novo regime cultural vive através da diferença” (Escosteguy, 2010, p.154).

É “uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos [irregularidades] culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (Bhabha, 1998, p. 21). Pensei nas “anormalidades” como representações de identidades e diferenças não fixas e solidificadas, embora que os sujeitos tendem a perceber desta maneira. “Isso tem, pelo menos, duas implicações: o objeto empírico deve abarcar os espaços de negociação de sentidos e, conceitualmente, a negociação é importante” (Escosteguy, 2010, p. 186) e, por maior que seja a tentativa de evitar os processos de negociação, “as identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas [...]” (Woodward, 2014, p. 14).

Diante dessas implicações, percebi a negociação de discursos, de subversões e ressignificações circulando entre os sujeitos, constatei ainda que todas as identidades são híbridas, rasuradas, complexas, líquidas. “Parece que é esse caráter contextualizável e versátil que tem feito desta ideia em movimento um território de combates, em que diferentes interesses

políticos entram em jogo [...] os Estudos Culturais tem-lhes possibilitado operar no âmbito muito amplo da política cultural” (Costa, 2004, p. 26).

Uma das características que tem marcado os Estudos Culturais desde seu surgimento, na década de 60, em Birmingham, na Inglaterra, foi ter a cultura como ponto central para as minhas inquietações diante dos processos que me movem. Silveira (2008, p. 08), partindo da contribuição de Stuart Hall, considerado um dos “precursores” desse campo deslizante, conceitua muito a definição de cultura:

[...] não como um atributo do domínio das artes prestigiadas, da literatura reconhecida, enfim, de uma refinada ‘produção dos espíritos humanos’, e, sim, em uma dimensão mais alargada, que abrange todas as redes de significações em que grupos humanos se movem, aí incluída uma vasta gama de artefatos, ritos, códigos, hábitos, histórias, costumes, instituições e discursos, os Estudos Culturais não tem - em princípio - limites para a escolha de seus temas, desde que eles sejam vistos na sua imersão e motivação cultural (Silveira, 2008, p. 8).

Assim, entendi que a pesquisa foi um movimento de desnaturalização do eu como sujeito moderno, um sujeito que foi se constituindo nas relações de poder, um sujeito que foi produto de uma história colonizadora, dos discursos coloniais, que não possui um ponto fixo. Um eu carregado de conflitos e tensões, intrigado com as desestabilizações incessantes sobre minha identidade de pesquisadora, que busquei nos Estudos Culturais um deslocamento para repensar a construção do sujeito. Discutindo as ferramentas conceituais, Souza (2008, p.83), afirma que:

Os estudos relacionados ao campo dos Estudos Culturais colocam em questão os processos e os artefatos produzidos em determinadas circunstâncias e arranjos sociais, ao estenderem a noção de cultura às diversas práticas culturais e instituições produtoras dos significados que são postos no mundo e tornados relevantes culturalmente.

Larrosa (1994, p.43) discute em seus escritos que “a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constrói sua própria interioridade”. Ao forjar os sujeitos envolvidos em suas práticas sociais, foi preciso conhecer sua subjetividade. Isso representou um adiamento necessário, um deslocamento inevitável, do controle externo para o interior de cada indivíduo, usando-se como argumento a ampliação da liberdade e da autonomia, em um contestado e conflituoso processo de escolha. Larrosa (1994, p. 43) propõe que:

É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Nesta oscilação cambiante ocorrendo entre as problematizações da construção do eu, foi interessante pensar que cada um é produzido em uma narrativa discursiva que é, nesse discurso, ocasionado pelas relações ao qual o sujeito está inserido. Isso acontece principalmente porque “[...] as identidades e as subjetividades sociais existem num terreno de indeterminação, num território de significados flutuantes” (Silva, 2011, p. 199). Tal estratégia foi capaz de permitir ao sujeito a fazer uso dos processos de negociação, uma vez que eles impulsionaram pensar a ideia entre identidades, subjetividades e diferenças. “A negociação, hoje, é uma modalidade de existência, está instalada na subjetividade coletiva, na cultura cotidiana e política mais inconsciente” (Escosteguy, 2010, p. 186).

Além disso, precisei estudar como têm sido produzidas as identidades das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede pública de ensino, do município de Coari-AM, com as lentes dos Estudos Culturais, pois eles “jamais constituíram, e tampouco constituem, hoje, um conjunto rigidamente articulado de ideias, concepções e pensamento” (Kirchhof; Wortmann; Costa, 2015, p. 7).

Os Estudos Culturais se apresentam como um campo de investigação que transita nas instabilidades da própria investigação e, ao mesmo tempo, “[...] constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 54).

Entre estas inquietações, busquei entender como se constituíram as resignificações das práticas de ensino e a maneira de abordar o campo pedagógico, em que tais questões passaram a atingir de forma conectada as ações educativas produzidas no contexto escolar, de modo que esse campo proporcionou um descortinamento da educação, para além, dos muros escolares, assim como um estranhamento aos discursos de teorias atravessadas no chão da escola.

Tencionei pesquisar não sobre os sujeitos, mas sobre como eles foram se constituindo por meio das práticas sociais em que estavam inseridos, levando em consideração os movimentos que envolveram a produção da identidade das professoras alfabetizadoras e as estratégias de subversão das docentes no contexto da alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental I. Procurei na minha escrita “[...] trazer algumas vertentes da intersecção do Estudos Culturais com a educação, não na sua dimensão de planejamento público ou estatal, mas na dimensão do cotidiano, da escola e do trabalho docente” (Silveira, 2008, p. 07).

Consequentemente, a maior inquietação da minha pesquisa foi procurar os “entre-lugares” (Bhabha, 1998, p.20) presentes no processo de alfabetização, e, para isso, foi

imprescindível ressignificar os comportamentos durante as pesquisas direcionadas em apenas um ponto de vista e desconstruir as distintas vertentes produzidas e promovidas pela lógica disciplinar. Desse modo, a partir das histórias narradas, procurei entender de que lugar vem esse outro, de onde esse outro fala e o que produz esse outro, uma vez que “[...] toda nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (Hall, 1997, p. 41).

Nessas vivências, junto do campo dos Estudos Culturais, repensei e criei novas saídas para a individualização, reconstruí novos cenários, desloquei-me das narrativas que buscaram me fixar e das teorias arraigadas e rígidas. Há, certamente, segundo Wortmann (2005, p. 65), “ganhos interpretativos ao se procederem articulações, essas nos indicam, geralmente, a complexidade das relações que se travam na cultura”.

Os Estudos Culturais, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 39), “não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento [...] Eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas, [...] eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico”. Costa (2007, p. 91) aponta que “Professoras e professores que se preocupam com a concretização de uma sociedade menos injusta e excludente precisam pensar urgentemente e seriamente sobre a política cultural”. A autora enfatiza ainda que todas e todos nós estamos envolvidos (as) e implicados (as) em uma grande batalha cultural pela significação, pela identidade, por um eu em constante processo de mudanças transitando pela sociedade. Apontei que tais discussões sobre os trabalhos iniciais dos Estudos Culturais,

[...] apesar de não serem unívocos em suas perspectivas de problematização, estão unidos por uma abordagem cuja ênfase recai sobre a importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem. Em seus desdobramentos, os EC investem intensamente nas discussões sobre a cultura, colocando a ênfase no seu significado político (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 38).

Tais questões se articularam com as práticas de ensino produzidas pelas professoras alfabetizadoras dentro do contexto escolar, uma vez que estas e o próprio processo de alfabetização foram ferramentas para tencionar/planejar e problematizar o conhecimento, no sentido de negociar com as diferenças e ressignificar suas práticas pedagógicas colocando sob rasura conhecimentos e reflexões que passaram a contribuir para as discussões dentro das vivências escolares.

Colocar sob rasura é desconstruir a nós mesmos. É suturar, é viver nas fronteiras, é descortinar o dito, a verdade, é estranhar meus entendimentos e descortinar minhas concepções. Colocar sob rasura não tem a ver com desprezar as ideias antes formuladas, mas sim

ressignificar conceitos subjetivados em nós pelo processo de colonização. “[...] O sinal de rasura (x) indica que eles não servem mais – não são mais ‘bons para pensar’ – em sua forma original, não-reconstruída” (Hall, 2014, p. 104).

É nesse sentido que focalizei os sentidos da alfabetização que circularam nos processos históricos¹². Abri mão e desconstruí posicionamentos arraigados produzidos e atravessados na/pela cultura. Encontrei nos aportes teóricos dos Estudos Culturais uma forma diferente de entender as ressignificações desses processos, as inconstâncias da produção da minha identidade e da identidade do outro.

Devo dizer que “a identidade é um desses conceitos que operam sob rasura, no intervalo entre a inversão e emergência: uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (Hall, 2014, p. 104). Colocar sob rasura exige de nós “um processo articulatório que nos permite perceber o velho e o novo e, ao olhar o velho, identificar como suas concepções, estruturas e mecanismos foram construídos. Mas, ao mesmo tempo, poder sinalizar para outras estruturas (que não fixas), para perspectivas outras sobre conceitos e paradigmas” (Alves, 2017, p. 33).

Refleti a escrita que envolve o sujeito outro e a construção dessas identidades docentes, sobretudo, sobre a concepção da construção da minha identidade enquanto filha, irmã, mulher, amazonense, tia, professora, católica, estudante, ciclista, pesquisadora, entendi também o processo de

[...] fragilização de instituições tradicionais, como a igreja, a família e a própria escola – tais configurações, entre outras, quebraram certezas, verdades, produziram fissuras em crenças que antes pareciam inabaláveis e nos possibilitaram a emergência de uma concepção múltipla de identidades, vistas como fixas, mutante e múltiplas (Silveira, 2008, p. 9).

Neste lugar de fala, agora como pesquisadora, procurei desencadear os estranhamentos que os Estudos Culturais vêm oportunizando, qual seja, o de investigar as práticas de ensino com a finalidade de problematizar os embates ao redor das discussões sobre o processo de alfabetização, mostrando que as orientações expressas nestes elementos foram produtos de uma idealização que se dá através das diversas relações. Bem como, discussões sobre identidade, subjetividade, diferença e representação, conceitos discorridos nesta dissertação.

Encontrei a presença das marcas do estranhamento ao discutir sobre o conceito da cultura, a partir do campo dos Estudos Culturais. Pensei que os elementos, os discursos e as

¹² A discussão mais aprofundada sobre os processos históricos que circularam/circulam sobre a alfabetização e letramento a partir da seção II.

representações, como normalmente são chamados de “cultura popular” passaram a serem reverenciados como objetos de investigação, “oportunizando seu esquadrinhamento e análise” como produtores de significados entrelaçados “[...] em redes de poder e verdade, em discursos circulantes, através dos quais se legitimam determinadas representações” (Costa, 2005, p. 114-115), convicções, ideais e práticas. Isso tudo envolvidos, portanto, nos sujeitos do presente que estão inseridos no mundo produzindo outras identidades.

No universo da investigação com o aporte teórico dos Estudos Culturais, parte significativa das pesquisas realizadas no Brasil, tem procurado analisar, especialmente, a produção das identidades em movimentação, operando dentro de “[...] instâncias, instituições e processos culturais aparentemente tão diversos quanto exposições de museus, filmes, livros de ficção, turismo, ciência, televisão, publicidade, medicina, artes visuais, música [...]” (Silva, 1999, p.139).

No grupo de pesquisa em Estudos Pós-Críticos e Decoloniais (GRUPED), ao qual estou vinculada, tem sido realizados debates sobre a produção das identidades, transitando entre questões de gênero, raça, etnia, diversidade, interculturalidade, entre outros, nas práticas de ensino o que tem demonstrado que os discursos sobre identidade/diferença têm sido tensionados como elemento para pensar a escola, suas relações de poder, propostas que dimensionam a formação do sujeito docente/estudante. Foi por meio desses tensionamentos que fui me movimentando na escrita desta dissertação.

Para compreender o processo da construção das identidades das professoras alfabetizadoras, apoiei-me nos Estudos Culturais, pois, ao mesmo tempo em que eles mantêm o rigor acadêmico, mostraram-se flexíveis nos métodos de elaboração de suas pesquisas. Para Hall (2003, p. 200), “os Estudos Culturais são uma formação discursiva”. Eles não fazem parte de uma teoria pronta, pois eles sempre estão escorregando através dos discursos.

Esse campo busca ocupar espaços, suas fissuras, suas estranhezas desnaturalizando e deslocando-se das estratégias metódicas e sistemáticas, ou seja, “[...] tais estudos não se ateriam a limites disciplinados tantas vezes indicados e enfatizados nas histórias que narram o surgimento e o estabelecimento dos diferentes campos do saber na modernidade” (Wortimann, 2005, p. 45).

Esses estudos “[...] buscam transitar em “zonas fronteiriças” (Wortimann, 2005, p. 46), dando visibilidade para quem vivem às margens, numa demarcação de território, com possibilidades outras de ver o mundo, enxergando tudo e a todos aos nossos arredores, sobretudo, nos “entre-lugares”. Bhabha (1998, p. 27) diz que o “trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente”.

Os Estudos Culturais “[...] caracterizam-se como uma guerra contra o cânone; o ponto central desse movimento encontra-se em uma nova forma de conceber e situar a cultura, reconhecendo que não existe um lugar privilegiado que sirva de parâmetro para o conhecimento” (Costa, 2005, p. 91). A cultura não é um campo independente, nem é extremamente determinada. A cultura é um cenário de diferenças e de lutas sociais que envolvem poder e tensões para pensarmos a diferença.

Nesse sentido, a escola sendo uma instituição histórica e por ser um palco importante para ser pensada no ambiente onde circulam identidades, onde são produzidas e desnaturalizadas, produz os sujeitos e, por meio dela, “[...] o mundo, a vida das pessoas, as identidades são construídas, reinventadas, instituídas a cada nova história que circula” (Costa, 2007, p. 109) e se constituem de concepções, narrativas, identidades/diferença, modos de ser, saberes e conhecimentos.

Diante destas implicações é que proponho discutir os procedimentos da investigação para a produção dos dados, organizados e produzidos em colaboração com as professoras alfabetizadoras da rede pública do estado do Amazonas, especialmente as docentes de uma escola da Secretaria de Estado de Educação e Desporto – (SEDUC) do município de Coari-AM.

As escolhas metodológicas para a realização deste trabalho inserem-se no campo dos Estudos Culturais por transitar em vários campos temáticos e teorias, para discutirmos sobre os conceitos de identidade e diferença. Silveira (2008, p. 09) nos ajuda a pensar a rigorosidade de tais estudo “[...] eles estão profundamente conectados com a contemporaneidade, envolvendo-se em questões que as novas configurações do mundo em que vivemos assumem. Assim, uma das principais temáticas deles têm sido as identidades”.

Partindo dessas reflexões iniciais, apresento as trajetórias que permearam a metodologia ao longo da pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, o contexto e os sujeitos da pesquisa.

2.2 Pesquisa qualitativa

pistas, suspeitas e dúvidas merecem ser objeto de atenção, e não deveriam ser descartadas sem antes perscrutar cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que se deseja pesquisar (Costa, 2007, p. 147).

Foi nesse campo atravessado de fluidez onde transitei para produzir minha escrita acadêmica, apoiada pela abordagem dos Estudos Culturais e pelas ferramentas metodológicas

para a realização da pesquisa passo a socializar a forma como os dados foram produzidos e “[...] constituídos tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade” (González Rey, 2015, p. 24).

Esta pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa, onde fiz reflexões sobre a subjetividade do sujeito especificadamente das professoras alfabetizadoras, todas mulheres e colaboradoras desta pesquisa, sendo estas os nossos objetos de pesquisa, para produzir outra compreensão sobre as mudanças ocorridas na educação. Assim, como diz 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”, ao passo que, os diferentes discursos circulantes nas vivências escolares, por meio dessas ações, não foram capazes de serem presumidos.

A pesquisadora ou pesquisador praticantes da pesquisa qualitativa precisa manter uma relação de sutura com o seu objeto de estudo e ter a consciência de seu papel na produção do conhecimento. Foi preciso a “descolonização de nós mesmos” (Santos; Alves, 2017, p. 72) para não cair em uma emboscada da essencialidade e, por meio dela, não produzir pesquisas fixas, engessadas, representadas em padrões e procedimentos que arrisquem sugerir um resultado que, talvez, não seja adequado com a realidade.

Assim, González Rey (2015, p. 3) o autor afirma que:

O desenvolvimento de uma posição reflexiva, que nos permita fundamentar e interrogar os princípios metodológicos, identificando seus limites e possibilidades, coloca-nos de fato diante da necessidade de abrir uma discussão epistemológica que nos possibilite transitar, com consciência teórica, no interior dos limites e das contradições da pesquisa científica. Isso nos leva a romper com a consciência tranquila e passiva com a qual muitos pesquisadores (sic.) se orientam no campo da pesquisa, apoiados no princípio de que pesquisar é aplicar uma sequência de instrumentos cuja informação se organiza, por sua vez, em uma série de procedimentos estatísticos sem precisar produzir uma só ideia.

Atrelado a esta discussão, verifiquei que a reflexão se torna indispensável para o desdobramento da análise e da discussão frente aos dados produzidos, visto que a pesquisa foi percorrida pelos seus processos subjetivos para perceber outras identidades assumidas. Com isso, os deslocamentos no processo histórico resignificaram a produção humana que é concebida dentro do processo relacional e dialógico da pesquisa partindo da produção do conhecimento.

Foi nesse contexto, que o processo da construção teórica passou a ser inserido, na constante reorganização do pensamento da pesquisadora ou pesquisador, que surgiram os indicadores para construir um novo modelo teórico pautado também em sua produção subjetiva. Nessas articulações, a subjetividade imbricada no relacionamento entre o (a) pesquisador (a) e

o (a) participante da pesquisa, estabeleceu um caráter reflexivo partindo das discussões e problematizações durante o diálogo trazendo elementos importantes que contribuíram para eu perceber o sujeito outro e as identidades assumidas.

Desse modo, considerei que a produção de identidades reproduz preferências de subjetivação ao colocar sob rasura os conflitos, as subversões e as inquietações intencionais ou não, com as regras e os princípios entrelaçados na sociedade, articulando elementos para provocar subversões de caráter subjetivo rompendo com as hierarquias, ou seja, burlando as regras. “A única tranquilidade que o pesquisador[a] pode ter nesse sentido se refere ao fato de suas contribuições lhe permitirem novas construções e novas articulações [...] para avançar [...] na criação de novas zonas de sentido” (González Rey, 2015, p. 07) para produzir novos conhecimentos e inquietações outras.

Nesse sentido, passei a analisar as narrativas das colaboradoras e mais do que pensar se foram ou não verdadeiras, interessaram-me também “[...] 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) para eu perceber as práticas de ensino produzidas, como foram alfabetizadas, como se constituíram professoras alfabetizadoras, os caminhos percorridos no contexto da alfabetização e como foram constituindo suas identidades docentes.

Apoiada pela abordagem dos Estudos Culturais e na perspectiva do prefixo Pós na qual a pesquisa se fundamentou, não há verdades absolutas e, sim, perceber os modos pelos quais os processos vão se produzindo e sendo produzidos como verdade. As verdades vão se constituindo e sendo produzidas nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

2.3 A entrevista narrativa ressignificada

“os novos e inusitados caminhos a percorrer” (Backes, 2005a, p. 56).

Transcrevo, agora, os instrumentos para a produção dos dados, com o aporte teórico dos Estudos Culturais, a técnica da entrevista narrativa ressignificada é um termo utilizado por Andrade (2012) e foi aplicada com as docentes alfabetizadoras de uma escola estadual, localizada no município de Coari-AM.

Foram selecionadas 06 (seis) professoras alfabetizadoras do quadro efetivo da SEDUC, com licenciatura plena em Normal Superior ou Pedagogia e com no mínimo 02 (dois) anos de efetivo trabalho na alfabetização, ou seja, no 1º ciclo do Ensino Fundamental I. Nossos

diálogos ocorreram pessoalmente na sala de projetos da escola, na biblioteca da escola e na casa da professora Rosa, especificamente, em seu quarto.

O disparador para iniciarmos nossos diálogos foi a partir de uma pergunta central: *me fale sobre o seu processo de alfabetização*. Neste momento passei a utilizar a função do gravador de voz disponível no meu aparelho celular, posteriormente ativei o mesmo recurso (gravador de voz) no *Word*, usei 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. Por meio da narrativa, passei a 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).

“É nessa clareira de inseguranças sobre como se caracteriza este evento discursivo a ‘entrevista’, sobre o que ‘fazer’ com as falas e registros deixados por ela, num horizonte de verdades [...]” (Silveira, 2007, p. 118), que essa pesquisa intencionou produzir, através da entrevista narrativa ressignificada, um texto peculiar, por meio do qual as professoras alfabetizadoras narraram as suas histórias de vida, como foram alfabetizadas, como se tornaram alfabetizadoras, as suas vivências escolares no contexto da alfabetização, as estratégias de ensino, a formação inicial e continuada por meio de políticas públicas de formação de professores alfabetizadores, como foram constituindo suas identidades docentes, como ressignificaram os processos formativos vividos no contexto escolar e nas relações estabelecidas.

A partir da história de vida escolar - (re)construída por meio de entrevistas narrativas - é possível resgatar o relato de experiências individuais que estabelecem comunicação ou relação com determinados fatos, instantes e/ou momentos, com as histórias que ouvimos ou lemos e que, para os/as [docentes], são decisivos e constitutivos de uma experiência vivida (Andrade, 2012, p. 175).

Dentro dessa perspectiva teórica, as narrativas foram posicionadas como uma “produção cultural, social, política e histórica, e não como um dado fixo estável, igual a todos os outros e ancorado em práticas sociais e culturais que se querem ser mais ou menos precisas e iguais” (Andrade, 2012, p. 179).

Questionei e analisei as narrativas que foram produzidas pelas colaboradoras para articular o solo teórico que deu sustentação a este estudo com o modo de operar o material de pesquisa, de maneira a dar sentido às narrativas das professoras, colocando em discussões os efeitos produzidos pela educação sobre a conduta humana e as formas como as colaboradoras pensaram, falaram, atuaram em relação a si, aos outros e em relação a questões educacionais.

Busquei dialogar com outras possibilidades para a produção do conhecimento, percebi os deslocamentos e as ressignificações no processo teórico e metodológico, para eu produzir a minha escrita acadêmica. Procurei refletir a minha identidade de pesquisadora e professora nesse movimento constante de pesquisar e estar com os sujeitos e contextos diferentes. E questionei: O que são verdades? Quem são os sujeitos que comigo dividem o mesmo ambiente escolar?

É, pois, no interior dos processos de escolarização que diferentes práticas discursivas são postas a falar sobre e em torno da[s] [pessoas], incluindo e excluindo, mostrando a cada um/a os lugares que podem ocupar. Ao mesmo tempo, mediante intensos processos de interpelação e de poder, produzem efeitos sociais [nas pessoas]. Nesses discursos, sutilmente hierarquizados e entrecruzados - ou seja, nesse mosaico discursivo -, [pessoas] vão construindo suas identidades, constituindo-se enquanto sujeitos e constituindo, simultaneamente, representações de escola e de suas trajetórias dentro e em torno dela (Andrade, 2012, p. 178).

Era preciso refletir sobre as minhas subversões metodológicas, os métodos e os procedimentos de pesquisa utilizados para perceber as circunstâncias dos sujeitos, seus movimentos, suas experiências, suas identidades. Pesquisei a criação de um conhecimento que não nega as particularidades das características humanas e sociais investigadas, mas procurei incorporar esta multiplicidade e apoiei-me dela para desviar-me de caminhos fixos, de olhares naturalizados sobre os sujeitos que pesquisei e com quem pesquisei.

Nesse sentido, percebi a existência de uma desconformidade passiva de métodos e roteiros já definidos, que, em si, foram marcadas com o ato de subversão. Subverti as ferramentas metodológicas nos redirecionando a caminhos outros para então, negociar com os procedimentos tradicionais na pesquisa.

Nesse caso, retomei as concepções de que, de algum modo, somos também escolhidos pela metodologia¹³, ao passo que os contornos metodológicos se deram durante o trabalho de campo da pesquisadora. A pesquisa, sempre esteve em processo de ressignificação, sem fins conclusivos, criou formas de problematizações em meio ao percurso, compondo e recompondo os múltiplos processos para que fosse desenvolvida.

A pesquisa, neste caso, foi movediça, revelou-se como um processo de desnaturalização do “*self/eu*” como sujeito moderno. Um sujeito histórico, passível de diferentes

¹³ No texto, *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*, Latour (1997) enfatiza que há uma agência não-humana na construção dos enunciados científicos, que pode respaldar uma inversão do paradigma clássico “sujeito” – como indivíduo conhecedor – e “objeto” – como ente conhecido. Na acepção pós-moderna o designer metodológico de uma investigação pode se apresentar ao pesquisador através das negociações realizadas no decorrer da pesquisa.

posicionamentos e deslocamentos, onde conflitos e tensões foram instabilidades contínuas na conduta da minha identidade enquanto pesquisadora e das professoras pesquisadas, uma vez que “[...] toda nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (Hall, 1997, p. 41).

Os caminhos e descaminhos investigativos percorridos na produção dessa escrita permitiram-me localizar os indícios dos nossos próprios discursos sobre a alfabetização e suas representações sociais. Apropriei-me da escrita de Scaramuzza (2015, p. 15) e das articulações dos Estudos Culturais, busquei olhar e pensar que o “lugar de onde falo não se constitui como sendo o melhor lugar, mas sim, um lugar possível, onde faço escolhas, acertos e erros e que me fornecem ferramentas para pensar a pesquisa”.

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, sobre o eu, sujeito contemporâneo marcado pela diferença.

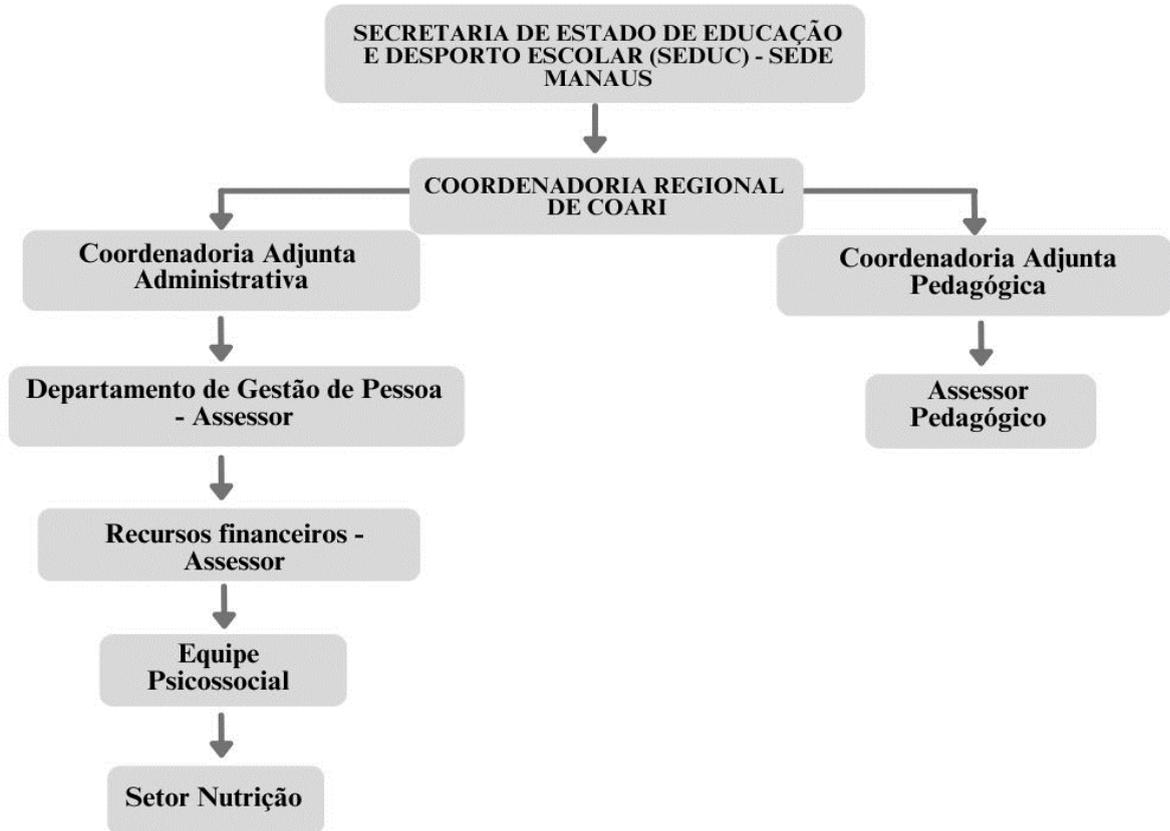
2.4 Lócus da pesquisa

o signo da tradução conta, ou ‘canta’, continuamente os diferentes tempos e espaços entre a autoridade cultural e suas práticas performativas (Bhabha, 1998, p. 313).

Coari está localizada na região do Médio Solimões no estado do Amazonas entre o Lago de Mamiá e o Lago de Coari (à margem direita) 40 m acima do nível do mar. A distância da sede do município de Coari à cidade de Manaus é de 463 km, via fluvial e de 370 Km em linha reta. O município de Coari encontra-se no centro do estado do Amazonas com seus 57.529,7 km² de extensão territorial.

De acordo com estimativas de 2021 promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Coari era de 86 713 habitantes.

Figura 3 - Organograma da Coordenadoria Regional do município de Coari



Fonte: Dados elaborados pela autora durante a pesquisa de campo, agosto/2023.

Quanto ao Ensino Superior à cidade possui o Campus da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), um campus da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), um campus do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), um polo da Universidade Paulista (UNIP), um polo do Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), Universidade Metropolitana (FAMETRO), um polo da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), além do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Social do Comércio (SESC).

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada na zona oeste da cidade, no bairro mais antigo. Ela foi projetada para atender a demanda estudantil que mora em flutuantes próximos da cidade e bairro adjacentes. A escola possui uma área de 1.850m². Por motivos éticos optamos por resguardar o anonimato da escola e das professoras colaboradoras nesta pesquisa.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico- PPP (2023), a escola tem funcionado com 07 (sete) salas de aulas todas climatizadas, o espaço físico não é tão amplo para as necessidades da escola, mas oferece segurança e higiene. A sala de leitura e a sala

extracurricular necessitam ser mais equipadas para torná-las mais agradáveis; os quadros brancos estão em ótimo estado de conservação, pois os mesmos são novos. Não existe sala de atendimento pedagógico, foi improvisado um pequeno espaço dentro da Sala de Mídias.

É uma escola com pouco espaço físico, onde as salas de aulas foram com o tempo, sendo transformadas em biblioteca, laboratório de informática e sala-depósito. Há ainda a necessidade da construção de uma quadra de lazer que propicie um trabalho mais completo no ensino de Educação Física e nos projetos desportivos e culturais.

A escola possui em sua matrícula 538 alunos e alunas distribuídos/as nos turnos matutino e vespertino, de 1º ao 5º ano, entre 06 a 11 anos, e 2º e 3º Segmentos do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno, conforme demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 1 - Quantitativo de alunos (as) matriculados (as) por turno e modalidade de ensino.

Matutino	Vespertino	Noturno	Total
1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I	2º e 3º Segmento do Ensino Fundamental II e Médio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos	
187	207	144	538 alunos(as)

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola 2023.

São crianças oriundas de famílias de baixa renda e com um nível de escolaridade baixa, que residem em casas de madeiras ou em locais de difícil acesso, inclusive comunidades rurais e flutuantes¹⁴. Fazem o trajeto de canoa, utilizando o termo “catraia” para descrever esse tipo de transporte.

A escola também tem alunos (as) ou Pessoa com Deficiência (PCD), que são na maioria acompanhados (as) por profissionais de apoio à vida escolar que contribuem na melhoria do ensino-aprendizagem, no crescimento acadêmico e na possibilidade do ingresso ao mercado de trabalho.

Para atender a demanda do (as) estudantes matriculados (as), a escola conta com o quadro funcional de cinquenta funcionários (as), conforme apresentados na tabela abaixo, com níveis escolaridade que variam desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior com especialização.

¹⁴ Flutuantes são casas fluviais que se localizam as margens do rio, neste caso de Coari, o rio Solimões, geralmente são famílias ribeirinhas, pescadores e agricultores.

Tabela 2 - Quantitativo de funcionários (as) da escola em 2023.

Gestora	Pedagogos (as)	Secretária	Administrativos (as)	Professores (as)	Merendeiras	Serviços Gerais	Vigilantes
01	02	01	02	32	06	04	02
Total: 50 funcionários							

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2023).

2.5 As participantes da pesquisa

produzir é o encadeamento de práticas corporificadas material ou afetivamente. Produzir é afetar: propiciar um sentimento, criar um objeto, construir um desejo, fazer um movimento, construir campos de possibilidades (Scheinvar, 2012, p. 197).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética via parecer número 6.043.714 no dia 07 de maio de 2023 para então darmos início à pesquisa de campo. Apresentei o projeto na escola para os (as) professores (as) alfabetizadores (as) atuantes a pelo menos 02 (dois) anos no 1º ciclo do Ensino Fundamental I, no total de 22 (vinte e dois) docentes, 06 (seis) demonstraram interesse e se tornaram as participantes da pesquisa. Foi realizada a leitura do termo de consentimento, sanei as dúvidas e elaborei junto as colaboradoras a agenda de entrevistas. Dia 11 de maio de 2023 as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma semana depois, os (as) professores (as) da SEDUC do estado do Amazonas protagonizaram e vivenciaram uma greve que ocorreu pelas semanas seguintes, reivindicando seus direitos trabalhistas.

Diante do movimento grevista utilizei o aplicativo *whatsapp* como mecanismo de aproximação entre pesquisadora e pesquisada para dialogarmos sobre algumas características das professoras alfabetizadoras. Essa aproximação me permitiu produzir outros campos de possibilidades com quem pesquisei e como pesquisei. Esses caminhos investigativos levaram-me a perceber que as 06 (seis) professoras colaboradoras desta pesquisa são graduadas, e 05 (cinco) professoras são especialistas, trabalhavam 40h semanais, com mais de 05 (cinco) anos de efetivo trabalho na alfabetização, com idades e realidades distintas, que passo a apresentá-las na tabela abaixo.

Tabela 3 - Perfil das professoras alfabetizadoras

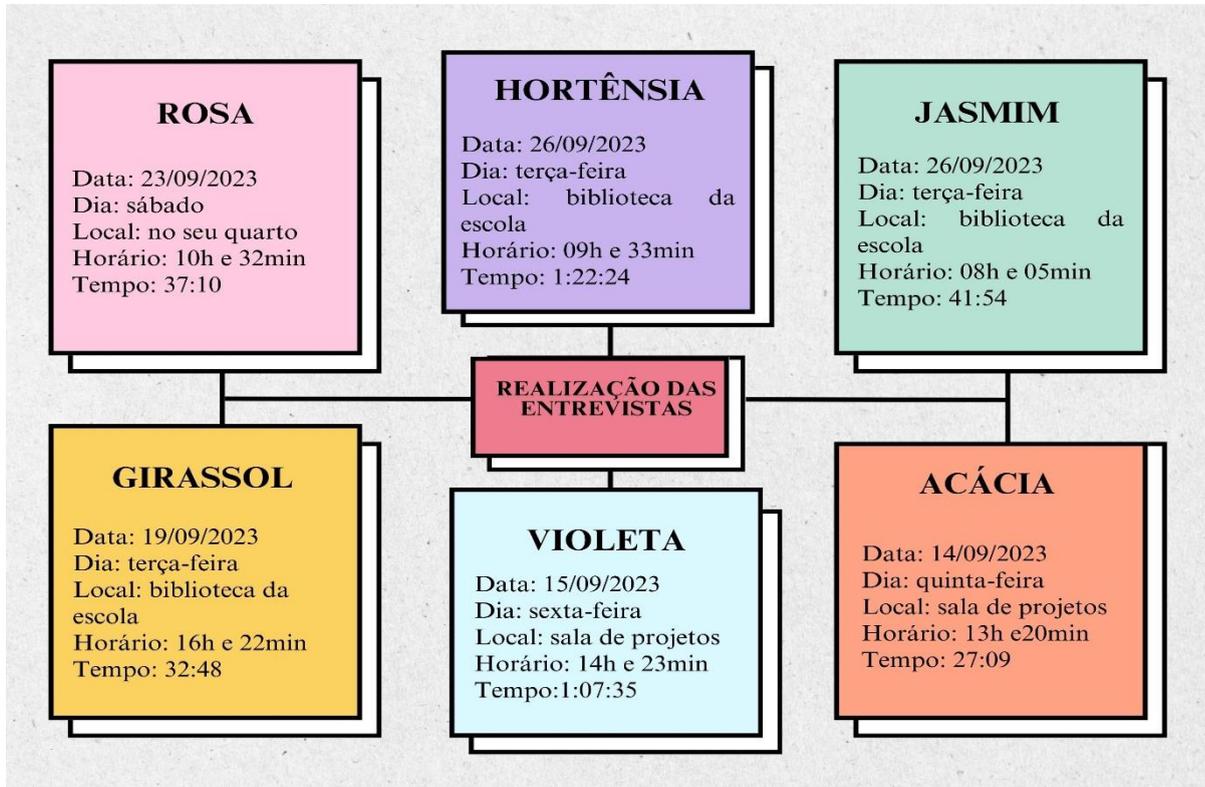
Professoras	Idade	Tempo de trabalho como alfabetizadora	Formação acadêmica	Pós-graduação	Carga horária
Rosa	32 anos	05 anos	Pedagogia (UEA, 2018)	Especialização em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais.	40h
Hortênsia	55 anos	30 anos	Normal Superior (UEA, 2005)	Especialização em Educação Infantil	40h
Jasmim	56 anos	20 anos	Normal Superior (UEA, 2005) Ciências Biológicas (UFAM, 2010)	Especialização em Psicopedagogia e Metodologia do Ensino de Biologia e Química	60h
Girassol	48 anos	15 anos	Pedagogia (Martha Falcão, 2005)	Especialização em Psicopedagogia	40h
Violeta	46 anos	15 anos	Pedagogia (UFAM, 2006)	-	40h
Acácia	53 anos	12 anos	Normal Superior (UEA, 2005)	Especialização em Psicopedagogia	40h

Fonte: Diário de campo, junho de 2023.

As percepções de nossa aproximação dimensionaram a fragilidade do trabalho docente e a demanda alta de trabalho, uma vez que, foi possível verificar a carga horária de trabalho semanal, todas as professoras alfabetizadoras trabalhavam 40h horas, carregavam consigo uma sobrecarga diária de atribuições na escola, com pouco tempo disponível para cuidar da família, dos (as) filhos (as), da vida social e do lazer. Talvez procurando em uma segunda graduação outras possibilidades de inclusão no quadro efetivo da SEDUC. A professora Jasmim no início do ano letivo de 2023, por problemas de saúde, solicitou seu pedido de aposentadoria do turno vespertino, passando a usufruir de suas licenças para se dedicar e cuidar da fragilidade de sua vida que se encontrava naquele momento.

Pelo mesmo aplicativo retomei a agenda das entrevistas narrativas, que ocorreram pessoalmente na biblioteca da escola, na sala de projetos e na casa de Rosa em seu quarto, ou seja, foram realizadas onde as professoras se sentiram melhor para dialogarmos. Conforme a figura abaixo.

Figura 4 - Da realização das entrevistas



Fonte: Dados obtidos pela autora durante a pesquisa de campo, setembro de 2023.

A figura traz a data que ocorreu a entrevista, o dia da semana, o local, o horário que iniciamos e o tempo de duração de nossos diálogos. A inviabilidade de tempo disponível, por conta da carga horária de trabalho semanal, nos encaminhou para realizarmos as entrevistas narrativas ressignificadas¹⁵ na escola, nos nossos horários fora da sala de aula. Das 06 (seis) professoras entrevistadas apenas a de Rosa¹⁶ foi produzida fora do ambiente escolar, no seu quarto, na última semana em casa, pois naquele momento, ela estava de licença maternidade. Seus primeiros meses de licença foram na cidade de Tefé-AM, sua cidade natal, junto de sua família.

As narrativas foram organizadas, desenvolvidas e refletidas em dois momentos da pesquisa, primeiro durante o contato direto com as colaboradoras na realização de nossas conversas, que ocorreram na própria escola, nos nossos horários HTP'S e na casa de Rosa, em seu quarto.

¹⁵ A discussão teórica e sobre o que é a entrevista narrativa ressignificada a partir de Andrade (2012) será apresentada no tópico 2.4 desta seção.

¹⁶ Os nomes das participantes foram trocados por pseudônimos sugeridos pelas participantes da pesquisa. Foram trocados por nomes de flores.

O segundo momento foi a reflexão, a análise das narrativas e as discussões produzidas durante nossos diálogos. Passei a ouvi-las pelo celular, a transcreve-las usando a função gravador de voz disponível no *Word*, retomei as gravações para perceber todos os detalhes, as palavras, lembrar os gestos, o percurso, as interferências, os sentimentos, risos, lágrimas, brincadeiras, superação, e tantos outros sentimentos que serão melhores descritos na análise e na discussão das histórias de vida das alfabetizadoras, ouvidas por mim, pesquisadora em produção, com a intenção de compreender os significados e as relações produzidas ao longo de um processo educativo.

É interessante pontuar que no campo dos Estudos Culturais, no qual desenvolvi minha proposta de dissertação, trabalhamos com as narrativas apresentadas pelas colaboradoras da pesquisa, neste sentido, foi realizada uma discussão a partir das questões que as entrevistas apresentaram. O campo dos Estudos Culturais como campo teórico e metodológico nos proporciona essa abertura para tencionar os questionamentos que as narrativas propuseram ao falar sobre identidade e diferença.

Participaram da pesquisa 06 (seis) professoras alfabetizadoras atuantes na escola, 02 trabalhavam no turno matutino, 03 nos turnos matutino e vespertino e 01 no turno matutino e noturno. Cabe ressaltar que, nesta dissertação, foi mantido o anonimato com relação ao nome da escola e das professoras alfabetizadoras que foram identificadas por nomes de flores, a saber: Rosa, Hortênsia, Jasmim, Girassol, Violeta e Acácia.

Figura 5 - Horários de trabalho no lócus da pesquisa

Horários de trabalho no lócus da pesquisa		
<p>Professora Rosa <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • Turno: matutino • Carga horária : 20 horas 	<p>Professora Hortênsia <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • Turno: matutino • Carga horária: 20 horas 	<p>Professora Jasmim <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • Turno: matutino e noturno • Carga horária: 40 horas
<p>Professora Girassol <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • Turno: matutino e vespertino • Carga horária: 40 horas 	<p>Professora Violeta <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • Turno: matutino e vespertino • Carga horária: 40 horas 	<p>Professora Acácia <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> • Turno: matutino e vespertino • Carga horária: 40 horas

Fonte: Dados obtidos pela autora durante a pesquisa de campo, junho de 2023.

Os dados foram obtidos durante nossa aproximação inicial que se deu de forma *on-line*, pelo aplicativo *Whatsapp*, levei em consideração os horários de trabalho de cada professora, seus respectivos tempos de aula e de HTP'S passei a analisar o nosso (meu e delas) tempo para agendar as entrevistas narrativas de forma que fossem acessíveis a pesquisadora e as colaboradoras.

As respostas que busquei nesse espaço de produção da escrita dessa dissertação, de modo algum, haverá uma dimensão quantitativa relevante para dialogarmos com aquilo que nos inquieta, mas abrange o qualitativo presente nos diversos discursos produzidos com e sobre os sujeitos pesquisados (eu e as professoras alfabetizadoras).

Agora convido o leitor e a leitora a conhecer o resultado de um trabalho que começou com as aulas de mestrado em março de 2022 e a partir das orientações recebidas pela minha orientadora, espaço que conheci o campo dos Estudos Culturais, aprendi e continuo aprendendo sobre os conceitos de identidade e diferença no contexto da alfabetização.

SEÇÃO III: DAS ENTREVISTAS

Na alfabetização você não tem certeza de nada, é como trabalhar no escuro (Professora Hortênsia, setembro de 2023).

A entrevista narrativa ressignificada possibilitou ouvir a história de vida das professoras, como elas se constituíram ao longo de um processo cultural, como foram alfabetizadas, como se tornaram alfabetizadoras, os caminhos percorridos no contexto da alfabetização, a relação das identidades alfabetizadoras com a produção das práticas de alfabetização, os métodos de alfabetização, as estratégias pedagógicas, recursos didáticos, formação inicial e continuada no contexto da alfabetização.

Produzir dados através de uma conversa informal a partir das narrativas sobre a história de vida é dar voz as professoras alfabetizadoras da rede estadual de ensino do município de Coari. Circulei pelos dados produzidos, fiquei atenta a cada detalhe, gestos, mudança de humor, atravessamentos e principalmente passei a dividir com elas, momentos de alegrias e tristezas em lembrar alguns *flashes* de suas vidas. Com as professoras eu pude experimentar sorrisos, lágrimas, conquistas, angústias, preocupação, felicidade, realidade outras, sobre os modos de ser e produzir outros sujeitos na sociedade.

As percepções das narrativas que foram produzidas com 06 (seis) professoras alfabetizadoras dentro dos espaços escolares, ora na sala de projetos, ora na biblioteca, nos horários de HTP, (delas e meu) possibilitou-me viver momentos de escutas para eu perceber que a “[...] identidade é, assim, marcada pela diferença” (Woodward, 2014, p. 09), a diferença estar posta nas narrativas, subvertendo outras histórias, com elementos outros de produção da identidade.

É importante ressaltar que esta pesquisa produziu, investigou e analisou elementos sobre um tipo especial de textos, os quais as professoras alfabetizadoras narraram suas histórias de vida escolar e pessoal. Entendi que o caminho metodológico proposto, ancorado em uma perspectiva de prefixo Pós, sob as lentes do Estudos Culturais e com foco nas vozes narradas, evidenciou compreendê-las como “narrativas de si” (Andrade, 2012, p. 174).

Traçar o modo de organização dos dados desta investigação também me fez pensar sobre a produção da identidade docente e o trabalho da alfabetização, a partir das minhas escolhas metodológicas, que articularam a análise das narrativas produzidas com os conceitos de identidade e diferença.

Acompanhar as professoras alfabetizadoras em cada encontro, foram aproximações que nos direcionaram a novas formas de fazer pesquisa e experimentar novas travessias para desconstruir e reconstruir outras identidades, outros conhecimentos/saberes. Nossas identidades foram processos, construção que foi se resignificando, ao passo que, a cultura se transforma, dando novos sentidos e produzindo outras identidades.

O campo teórico-metodológico, ao qual vinha desenvolvendo minhas pesquisas, tem provocado nas múltiplas identidades assumidas por mim, verdades outras no modo de olhar o outro, assim como pesquisar com esse outro. Encontrei nas narrativas das entrevistadas outras identidades aflorando, pois, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado” (Hall, 2014, p. 09). E as vozes das professoras alfabetizadoras deram evidências para o entendimento da produção das identidades docentes, que se constituíram no interior das culturas.

Olhei para as identidades das alfabetizadoras no plural e encontrei a complexidade dos modos de produção de identidade e a diferença como produções humanas. Silva (2014, p. 76) ajuda a problematizar o conceito de identidade e diferença, indicando que ambas “[...] têm que ser ativamente produzidas [pois] são criações sociais e culturais”. Uma depende da outra para a produção de outras travessias nesse processo contínuo e deslizante na constituição do sujeito, assim, entendi que a diferença define como o sujeito é constituído e como as professoras foram se constituindo no contexto da alfabetização.

Outra observação a ser feita é que a entrevista narrativa resignificada não segue uma sequência de perguntas na produção dos dados de uma pesquisa, ela inicia a partir de uma pergunta norteadora e vai desencadeando outras possibilidades durante “[...] uma escuta do outro, de um olhar atento ao outro para facilitar o momento da entrevista” (Andrade, 2012, p. 180). Tudo isso me envolveu e trouxe elementos para pensar a pesquisa e os atravessamentos discursivos presentes nas narrativas com a intenção de pontuar e atuar sobre os sujeitos outros.

As conversas surgiram sempre a partir de uma pergunta central: *me fale como foi seu processo de alfabetização*. Ao serem questionadas sobre os processos que as constituíram na alfabetização, iniciaram suas falas lembrando-se como foram alfabetizadas, de suas infâncias, de seus (as) professores (as), da escola, da convivência familiar, os modos como viveram, as dificuldades econômicas, como foram ensinadas a aprender a ler e a escrever, como isso influenciou na forma como elas alfabetizaram, como se tornaram alfabetizadoras, os métodos de alfabetização, suas experiências de vida, as estratégias de ensino, materiais didáticos,

formação inicial, outros contextos, outros sujeitos no processo de alfabetização continuada e as políticas de formação de professores (as) alfabetizadores (as).

As discussões que foram apresentadas a partir das análises dos trabalhos tem vínculo com as narrativas das professoras alfabetizadoras, pois o campo dos Estudos Culturais não trabalha com divisões de eixos mais atua nas discussões produzidas no momento da produção dos dados.

3.1 Como foram alfabetizadas

Eu aprendi a ler sozinha, porque eu estudava fazendo um galinheiro das vogais, pegava o carvão, escrevia as letras e começava a ler
(Rosa, setembro de 2023).

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 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 construindo esse galinheiro das letras com o carvão. Eu aprendi ler na primeira série, com 12 anos (Rosa, setembro de 2023¹⁷).

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. Nesse sítio não havia escola, eles ficavam isolados, a única escola era localizada a quilômetros de distância. E a família não possuía condições financeiras de levar os filhos e filhas a escola. *Nós não tínhamos catraia¹⁸ na época o meu pai não tinha condições de nos levar para a escola* (Rosa, setembro de 2023).

¹⁷ Os excertos do material empírico serão apresentados em formato itálico, tamanho da fonte 10 para diferenciar das citações diretas dos (as) autores (as).

¹⁸ 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.

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 que 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, a mesma 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 5 meses no colo, mãe e filha sentadas na poltrona e eu no cantinho da cama de Rosa, possamos 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.

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 fluído sobre a análise das narrativas das professoras alfabetizadoras, transitei pelos acontecimentos, vivências, fatos, 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.

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 (1ª a 4ª série).

Considerei importante destacar as lembranças de Rosa sobre a forma como foi alfabetizada aos 12 (doze) anos e questioneei 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 este processo não é consolidado de forma igual para todas as crianças neste 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.

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 da zona rural para o meio urbano 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 Suave¹⁹. Ele estudou até a 4ª série, na família seu pai era a pessoa quem 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 HTP, fui recepcionada com um sorriso largo e um abraço acolhedor 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 08 (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.

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 a 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 dessa alergia ela veio mais cedo 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).

Toda semana ele vinha para cidade e quando nós tínhamos férias íamos para ajudar a plantar e a colher. E assim ficou e nós continuamos estudando. Quando chegava o

¹⁹ 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.

mês de férias da escola, íamos todos e todas a Freguesia²⁰, desmanchava a roça, fazia aqueles paneiros²¹ de farinha (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 neste processo constante em busca de um eu inacabado.

Diante destes 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 a 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.

O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’ contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2020, p. 11).

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

²⁰ Freguesia é o nome de uma comunidade ribeirinha próxima a cidade de Coari/AM.

²¹ Paneiros são cestos produzidos a partir dos traçados de palhas usados para guardar e transportar farinha e tantos outros produtos regionais.

(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 a 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 deslizes 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 atribui 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. Ênfase que neste processo fluído 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, 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 a 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, 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 a 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 leituras 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 08 (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.

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. Segundo afirmam Corazza e Silva (2003, p. 2),

O sujeito é um efeito da linguagem. O sujeito é um efeito do discurso [...]. O sujeito é o efeito de uma interpelação. O sujeito é o efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação. O sujeito é o efeito de um endereçamento. O sujeito é o efeito de um posicionamento. O sujeito é efeito da história. [...]. O sujeito é um efeito.

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, 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.

O campo metodológico ajudou-me a perceber que a busca pelo conhecimento e o desejo de querer enxergar o mundo possibilitou a Jasmim, outros recomeços. Uma ruptura em sua vida para que ela pudesse se constituir no processo de identidade, articulada com as escolhas

familiar, 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 HTP'S, na biblioteca da escola. A professora ficou bem à vontade, entre lágrimas, emoções, 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 nesta 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 08 (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 a 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 08 (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 as 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 (2021, p. 32) 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 faceta²², determinados pressupostos teóricos, ignorando ou marginalizando os demais”. São implicações para pensarmos se é adequado fragmentar o processo de aprendizagem da língua escrita ou será necessário ressignificar o todo?

²² A autora usa a palavra faceta para se referir aos processos de alfabetização e letramento. Soares (2021, 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.

Soares (2021) 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 (2021) 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 as minhas práticas de alfabetização.

Continuo com os apontamentos de Soares (2021, p. 33) 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”. Transitei pelos escritos de Soares (2021) e fui percebendo que o olhar não estar 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 a 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 (2021) a criança reconstrói o processo da invenção da escrita a partir das contribuições de Emília Ferreiro sobre a os níveis de escrita.

Afetada pelas contribuições de Soares (2021) 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 HTP'S, 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 08 (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, questioneei: 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? 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 (2021), 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, eles (2021, p. 31-32) “[...] 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 possibilitaram-me fazer questionamentos, que são vivenciados na minha rotina de trabalho com as crianças e com meus pares, são inquietações de movimentos escolares que permitiram-me 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 08 (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 considerei relevantes na produção dos dados. O contato presencial com as colaboradoras permitiu-me 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 HTP’S, 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 a Coari, lugar onde viveu sua infância, brincou, andou de canoa, presenciou de perto a cheia e a seca do rio, dormiu na rede, na sua casa não tinha cama, ao mesmo tempo que sua mãe cuidava de casa, 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 a 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 (quinze) dias ele vinha a cidade deixar farinha, peixe, mandioca, frutas para ajudar na alimentação.

Acácia calmamente contou: *eu comecei a estudar com 08 (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 as leituras e cópias para melhorar sua escrita. A cartilha Caminho Suave fez parte desse processo de leitura e escrita, seguindo cada família silábica proposta neste 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 a 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 06 (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.

Há que se destacar, porém, que essas professoras foram alfabetizadas em contextos diferentes, embora todas tenham vivenciado o mesmo método de alfabetização (silábico) e a

mesma cartilha (Caminho Suave) 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 os clássicos métodos de alfabetização permaneceram presentes no contexto da alfabetização. As narrativas demonstraram que eles foram utilizados 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) estivessem 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 constituinte nos modos de organização social. Para Girassol a dificuldade encontrada seria por conta do “método de furar” como ela mesma citou, se referindo ao gesto que fazia em direção as 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.

3.2 Como se tornaram alfabetizadoras

Foi um processo, não sei as coisas foram surgindo, foram evoluindo, eu fiz a faculdade (Violeta, setembro de 2023).

Busquei nesta seção discutir e analisar como as professoras se tornaram alfabetizadoras. Aí vem os questionamentos: O que fez essas mulheres serem professoras? O que as levaram à docência? Quais os elementos determinantes ou circunstanciais que as levaram à decisão de ser professora? Em busca de entender essas respostas, fui ao encontro das professoras.

As histórias que me foram narradas por meio da entrevista narrativa “[...] não são dados prontos ou acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre a pesquisadora e sujeitos da pesquisa” (Andrade, 2012, 176). Nossos encontros atravessaram momentos de escuta, de troca, de reflexões outras. Nesse caminho, coube a mim

realizar as entrevistas, ouvir as narrativas, selecionar e sumarizar, ouvi-las outra vez, outras e muitas vezes para pensar as narrativas de uma forma ressignificada, dando outro sentido a elas.

Desde pequena, ainda no Ensino Fundamental I, o desejo de Rosa era de ser professora dos anos iniciais. Vislumbrando novos caminhos, ela buscou experimentar novas travessias, novos enfrentamentos. Após concluir o Ensino Fundamental II, ela mudou para a cidade de Tefé. Morou na casa de familiares próximos para cursar o Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na antiga grade, com duração de dois anos, no último ano para concluir a EJA em 2013, ela fez o vestibular, e no ano seguinte entrou para a Universidade Estadual do Amazonas onde fez sua graduação em Pedagogia.

Na graduação ela percebeu e experimentou à docência, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizou estágio na creche, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, na EJA de 1º ao 5º ano, na área administrativa e supervisão. Para Rosa, a graduação foi um período de muitas aprendizagens com movimentos reflexivos que dimensionaram a complexidade do trabalho escolar.

Nessas experiências durante a sua graduação, a professora Rosa ainda percorreu outros caminhos para experimentar os modos de ser no processo de alfabetizar sujeitos na cidade de Tefé, no interior do Amazonas. Um caminho provocador de lutas constantes, pensado e analisado durante três meses de sua atuação no Programa Mais Educação. Foi interessante entender que alfabetizar crianças através do programa incluiu aproximar sujeitos outros, identidades outras e subverter outras práticas de ensino na tentativa de minimizar as dificuldades da leitura e de 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 contra turno, com 1 hora aula, eram várias turmas que eu atendia, uma turma a cada dia na semana (Rosa, setembro de 2023).

Tudo isso envolveu comprometimento com aquilo que Rosa se propôs a fazer. Os conflitos, as lutas e os desafios de alfabetizar foram produzidos nas relações estabelecidas no contexto escolar, com seus pares, com as crianças, seus contextos, seus significados, suas identidades, as representações que as crianças produzem a seu respeito. Nessa relação, Rosa ressignificou suas práticas de ensino, produziu outras identidades e, principalmente, viveu e experimentou as percepções sobre o processo de alfabetização.

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).

Diferentemente de Rosa, Hortênsia não se imagina trabalhando como professora. *Nunca foi meu sonho, ser professora* (Hortênsia, setembro de 2023) e mesmo assim ela conseguiu concluir o magistério. Sua mãe, nesse período, já morava na cidade com os filhos e as filhas, para ajudar nas despesas de casa, ela trabalhava como lavadeira do prefeito. *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).

Dessa relação surgiu a oportunidade de Hortênsia trabalhar na docência. Naquela época, não havia processo seletivo, a futura professora alfabetizadora, que até então havia concluído o magistério e ainda não tinha vivenciado a realidade de uma sala de aula e o contexto da alfabetização. Sua indicação, a uma vaga de professora contratada para trabalhar na SEDUC, foi feita pela primeira dama do município de Coari.

Feita a indicação, Hortênsia ficou aguardando a relação com os nomes para o contrato de 06 (seis) meses. Como sua indicação foi articulada com a primeira dama, seu nome foi confirmado na lista.

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 a professora Hortênsia, esta oportunidade foi um movimento diferente em sua vida, abriu uma brecha para que ela pudesse vivenciar o contexto escolar e, sobretudo, as relações estabelecidas com as crianças e com seus colegas de profissão. Foi necessário esse deslocamento na sua vida para ela ressignificar seu processo de identidade de sujeito em construção, de mulher, filha, irmã e professora.

As minhas escolhas metodológicas provocaram “verdades outras no modo de olhar/perceber o outro, bem como pesquisar com esse outro” (Santos; Medeiros, 2020, p. 612), permitiram ressignificar as práticas de pesquisa, ao mesmo tempo que possibilitam desconstruir posicionamentos e percepções a partir das narrativas sobre a história de vida das professoras.

No percurso desses deslocamentos e ressignificações, as identidades “[...] estão fortemente baseadas na construção da diferença [...]” (Woodward, 2014, p. 39). Essas identidades, assumidas a partir das narrativas docentes através do campo teórico e metodológico para produzir os dados desta investigação construíram e (re) construíram também a nossa

subjetividade como pesquisadora, estudante, professora, com a possibilidade de entender nosso lugar como algo capaz de fornecer ferramentas para o processo da pesquisa.

Jasmim compartilhou o mesmo desejo de Rosa, ela sempre almejou ser professora, desde pequena quando ainda morava na roça, no interior de Coari.

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).*

Cientificamente pode parecer estranho produzir e analisar dados de uma pesquisa através das narrativas, porém, nossas conversas retomaram, de algum modo, fatos, emoções, lembranças (boas ou não), reflexões sobre suas escolhas, subversões, revivemos sentimentos, algumas vezes remexi o ainda não dito e provoquei risos e lágrimas.

Busquei o que muitos procedimentos de pesquisa, ditos científicos, procuram desviar “[...] as memórias, as experiências de fatos vivenciados pelas informantes da pesquisa e reinterpretados por elas a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências (Andrade, 2012, p. 174) na produção dos dados.

Olhei para as narrativas das professoras e caminhei com elas no sentido de perceber outras vozes, outros saberes, outras identidades. A professora Girassol, na sua graduação de Pedagogia não tinha certeza de que se tornaria professora. *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).*

Sua escolha acadêmica surgiu da relação com seu padrasto, ela fez vestibular na universidade pública e não conseguiu vaga. Com a ajuda financeira dele, a professora conquistou uma vaga na universidade particular. Nesse processo de escolha, ela subverteu as relações e as condições financeiras para custear a mensalidade e as despesas com transporte e material escolar durante o período de estudos.

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).

Percorri a intimidade de cada alfabetizadora e percebi a singularidade, o interior de cada uma. Por meio das entrevistas narrativas consegui “[...] resgatar o relato de experiências individuais que estabelecem comunicação ou relação com determinados fatos, instantes e/ou momentos, com as histórias que ouvimos ou lemos e que, são [foram] decisivos e constitutivos de uma experiência vivida (Andrade, 2012, p. 175).

Na verdade, a professora Girassol gostava de Contabilidade. Em Manaus ela concluiu o Ensino Médio em Contabilidade e ainda fez estágio no escritório. Mas foi durante o seu estágio na creche que ela (re) descobriu que queria ser professora. Hall (2014, p. 111) escreve que “[...] as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. Assim, o sujeito precisa constantemente (re) desenhar suas identidades, acomodá-las, adaptá-las e (re) produzi-las para dar sentido “aos processos de sujeito que são nelas investidos” (Hall, 2014, p. 111).

Nesse processo deslizando, Girassol foi se afirmando na docência, percorreu os caminhos obrigatórios de sua graduação, realizou os estágios na Creche, na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Supervisão Escolar. Terminada a graduação, a professora ficou um ano prestando serviço voluntário em uma escola particular de Manaus. Com esse trabalho, ela experienciou momentos de aprendizagens em todas as etapas do Ensino Fundamental I, na Educação Infantil e na Creche que lhe proporcionou momentos reflexivos sobre os modos de atuar na docência, percebeu os movimentos escolares e as relações no contexto escolar.

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). Girassol trabalhou 01 (um) ano como professora contratada de uma escola particular até fazer o concurso público da prefeitura do município de Coari. Ela retornou a sua cidade natal graduada, com especialização e aprovada no concurso municipal. Em 2006 quando eu vim assumir a minha cadeira do município, venho graduada e com especialização. Eu sai 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) nos ajuda a refletir sobre a produção do sujeito “[...] que 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 [...]”, a professora Girassol foi se constituindo nos diversos momentos de sua vida, articulados com as suas vivências, seus atravessamentos e os caminhos percorridos.

Estas implicações mostraram as aproximações do sujeito pesquisado com a pesquisadora. Olhei para elas (professoras alfabetizadoras) e não as percebi como exclusão, mais como conhecimentos/saberes válidos, significativos e como o diferente se constitui. Assim, só me constituo sujeito a partir da existência do outro.

Articulei os conhecimentos produzidos a partir das minhas escolhas metodológicas com toda rigurosidade exigida na pesquisa científica, no campo teórico e metodológico. Com os Estudos Culturais busquei os elementos de produção de identidade, analisei os modos de ser e produzir sujeitos na sociedade. Olhei para o que foi dito nas entrevistas e procurei tensionar os questionamentos das colegas de profissão para dar voz a elas.

Com esse intuito, continuei e escrevi que da professora Violeta eu ouvi a mesma resposta da professora Hortênsia, de que ela não desejava ser professora e, jamais passava pela sua cabeça que estaria atuando na docência. *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).

Pelas circunstâncias da vida, suas irmãs que concluíram o magistério e trabalhavam na SEMED de Coari, comentaram sobre o processo seletivo para contratação temporária de professores (as) para lecionar na zona rural, no ano de 2012. *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).

A professora Violeta após dizer que foi o acaso que a fez ser professora, justificou que solicitou informação das irmãs, que já atuavam cerca de 03 e/ou 04 anos na docência. Mas, antes de sua mudança a comunidade, Violeta ainda participou do planejamento pedagógico ofertado pela Secretaria Municipal de Educação seguido de algumas orientações sobre a EJA.

Do acaso, ela foi se constituindo na profissão. Aliás, do acaso ela precisou se afastar de sua filha para vivenciar esse momento que seria decisivo para sua formação em Pedagogia. Nesse afastamento, sua filha de 03 (três) anos ficou na cidade, aos cuidados de sua mãe. *Deixei para trás. Ficou com a minha mãe* (Violeta, setembro de 2023).

Acontecimentos memoráveis marcaram a trajetória da futura professora. Violeta que era casada, com uma filha pequena, pouco antes desse momento decisivo, o pai da sua filha havia se suicidado. Então, do acaso estavam as duas (mãe e filha) sem a presença masculina em casa, sem alimentação e com contas para pagar. Violeta precisava trabalhar para manter as despesas de casa e as necessidades básicas para ela e sua filha.

Ela percebeu que sua inscrição no processo seletivo da prefeitura de Coari, seria sua oportunidade de trabalho, apesar de, naquela fase de sua vida, não ter experienciado a rotina de

sala de aula, *não tinha noção do que era ser professora, não tinha nenhuma base* (Violeta, setembro de 2023). A professora mergulhou nas oportunidades que se abriu para ela, percorreu pelo desconhecido para produzir outros sentidos, outros discursos, outras histórias de vida, identidades outras.

Nesse mergulho ela conheceu a realidade ribeirinha, vivenciou a Educação de Jovens e Adultos, estabeleceu outras relações com os (as) ribeirinhos (as), com seus e suas estudantes jovens e adultos (as), participou de oficinas pedagógicas, andou de canoa para visitar os (as) estudantes infrequentes, como ela mesma narrou:

Eu ia com o pessoal da comunidade, com o líder ou com o agente de saúde, eram essas pessoas quem me ajudavam. Bem, era de canoa ou catraia como eles chamam na zona rural, rabetinha. Geralmente eles conheciam a pessoa faltosa, sabiam aonde morava, essa parte eu não gostava, ter que sair do meu cantinho, já tinha saído do meu cantinho que era na cidade (Violeta, setembro de 2023).

Nessa caminhada de investigação, refleti os discursos que atravessaram as narrativas das professoras, discuti as identidades produzidas pelas minhas colegas de profissão e como “[...] 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, 179). Foram diferentes formas de produção de identidades, sujeitos outros transitando e circulando na cultura para produzir outras identidades para entender também que há outros sujeitos nesse contexto.

No acaso e do acaso, surgiu a obrigatoriedade de qualificação profissional para atuar na docência. Violeta prestou vestibular para o curso de Pedagogia na UFAM de Coari, ficou entre as últimas na lista de classificação, mesmo assim, foi convocada para realizar sua matrícula. Ainda como professora contratada da zona rural, nos períodos de recesso e férias escolar, ela retornou à cidade para estudar. Nessas idas e vindas, ela conseguiu rever sua filha, sua casa, sua família, amigos, vizinhos, estudar, colegas de graduação.

Antes de concluir sua graduação, a professora conseguiu sua remoção para a cidade. Ser professora do acaso depois levou-a gostar do professorado, principalmente com seu trabalho direcionado as crianças. Na cidade ela se deparou com o desconhecido novamente, trabalhar com crianças de 1ª série, ou seja, classe de alfabetização. Mais uma vez ela participou de oficinas pedagógicas para alfabetizar sujeitos amazônidos. *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 as oficinas ela percebeu a professora alfabetizadora em construção. *Foi um processo, não sei as coisas foram surgindo, foram evoluindo, eu fiz a faculdade* (Violeta,

setembro de 2023). Sua aproximação com as oficinas pedagógicas direcionadas ao processo de alfabetização levou a professora para um mundo diferente e ao mesmo tempo, um mundo que se aproximava dela, por conta de sua relação com a filha. Foram momentos de (re) descoberta profissional.

O ato de pesquisar com as professoras alfabetizadoras me possibilitou outro jeito de olhar e pensar a produção das identidades docentes, de forma que o respeito as diferenças tornaram-se deslizante. O impacto dessas práticas permitiu-me “[...] contextualizar os sujeitos, suas relações, identidades, experiências, movimentos, culturas, negociações, articulações, entre outras questões (Santos; Alves, 2023, p. 3), foi uma problematização presente para mim, enquanto pesquisadora.

As negociações demonstraram como as futuras professoras conseguiram chegar ao professorado. Outra entrevistada que não imaginava ser professora foi a Acácia, na entrevista ela explicou que sua escolha foi feita por conta da estabilidade financeira no concurso público. Ela concluiu o magistério. Após isso, recebeu a proposta de ser contratada a trabalhar 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 a noite. Foi isso que aconteceu fui para EJA (Acácia, setembro de 2023).

Subvertendo as relações e as suas escolhas profissionais a professora Acácia se constituiu na docência, a vocação que ela disse não ter, após a conclusão do magistério, hoje ela não se imagina em outro lugar que não seja a educação. Durante o dia ela trabalhava na loja de tecidos e a noite ministrava aula na EJA, Acácia em determinado momento, abriu mão de seu trabalho no comércio para ficar somente lecionando. Nesse período, ela já era concursada da rede estadual de ensino – SEDUC.

As mudanças experimentadas pela professora Acácia, a transformaram na mulher, esposa, mãe, filha, vendedora de produtos naturais e religiosa. Encontrei em Bhabha (1998, p. 352), um sentido para essa atitude de afirmações da professora Acácia, quando o autor fala 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”.

Foram tempos diferentes, outros contextos que mudou sua rotina diária de trabalho, do comércio para a educação. Alguns anos trabalhando na EJA, a professora percebeu à docência

e foi gostando. Aprendeu com seus pares e nas relações no contexto da EJA a fazer o planejamento, a administrar o tempo em sala de aula, a ministrar suas aulas.

O novo mais uma vez chegou na sua vida profissional, o desafio era trabalhar com crianças da 4ª série, do Ensino Fundamental I. A professora se manteve firme nas suas caminhadas docente, buscou se articular com outros e outras colegas de profissão, sobre orientações e materiais pedagógicos para trabalhar com os (as) futuros (as) estudantes.

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 depois ela (re) encontrou a vocação para ser professora, descortinou outras possibilidades para contribuir com a educação de sua cidade. Passou no concurso da prefeitura de Coari, também para professora e anos depois, pela segunda vez, foi classificada no concurso da SEDUC, totalizando 60 horas. Por 13 anos ela experimentou trabalhar na gestão de uma escola da SEDUC.

Depois desse tempo ela precisou retornar à sala de aula.

Eu tive que voltar para a sala de aula com 3 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 3 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).

Esse retorno à sala de aula fez da professora Acácia a alfabetizadora que ela se tornou, outro recomeço, com outras travessias educacionais, mais uma vez ressignificar sua prática docente tornava-se urgente, outros modos de ser e estar em sala de aula com crianças do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental I.

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).

A decisão das professoras Rosa e Jasmim se entrelaçam pois, desde cedo as duas tinham o mesmo desejo: cada uma ser professora. Foram determinadas, buscaram conhecimentos para percorrer os caminhos da docência. A questão econômica, os modos de viver e estar na comunidade predominaram historicamente favorecendo decisões profissionais e de vida.

Chamo aqui a atenção para os relatos das professoras Hortênsia, Girassol, Violeta e Acácia, quando se referiram a futura profissão. Elas não imaginavam que seriam professoras, as narrativas mostraram a conexão entre suas escolhas profissionais. Em suas identidades assumidas, apostaram nos novos enfrentamentos, Hortênsia embarcou na profissão, Girassol se (re) descobriu durante sua experiência no estágio, pois ela gostava de Contabilidade, Violeta no acaso e pelas circunstâncias da vida e Acácia pela estabilidade financeira oferecida pelo concurso público estadual, elemento determinante. Quando buscaram o professorado por falta de opção ou pelas eventualidades, talvez, estivessem encontrando ali justamente o caminho para fugir em razão da vida de dificuldades financeiras que levavam.

3.3 A produção das práticas de alfabetização, os métodos de alfabetização, estratégias pedagógicas, recursos didáticos e formação inicial.

Eu saí da Educação Infantil e fui trabalhar com uma turma multisseriada, no interior de Coari, a escola era debaixo de uma mangueira que se contemplava com o rio, os barcos passando, as canoas, os pássaros, os botos, os pescadores e eu dando aula naquele contexto, onde já era quadro de giz (Girassol, setembro de 2023).

Esses enfrentamentos, colaboraram para que novas identidades fossem assumidas pelas professoras e junto, a resistência, foi se incorporando em suas vidas. Para poder tencionar as identidades dessas professoras na tentativa de entender os enfrentamentos nos caminhos percorridos no contexto da alfabetização, passo a trabalhar com as respostas as perguntas sobre: a produção das práticas de alfabetização, os métodos de alfabetização, estratégias pedagógicas, recursos didáticos, formação inicial e políticas de formação de professores (as) alfabetizadores (as).

O que teriam para me dizer as professoras Rosa, Hortênsia, Jasmim, Girassol, Violeta e Acácia sobre suas vidas, seus caminhos, seus enfrentamentos, as inconstâncias, as subversões, as submissões e atitudes nos caminhos percorridos no contexto da alfabetização?

A professoralização foi o que moveu as professoras, que as mantem no campo de batalhas para se tornarem professoras por inteira. Assim, as suas escolhas foram os resultados produzidos por elas, ao mesmo tempo em que produziram sujeitos outros. As alfabetizadoras deslocaram-se, segundo o pensamento de Hall (2020, p. 52) para “[...] negociar com novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder

completamente suas identidades”, atribuindo a cada uma delas, um jeito diferente de experimentar suas profissões.

Utilizei e me apropriei dos conceitos de identidade e diferença como ferramentas conceituais nesta escrita acadêmica, para dar visibilidade as práticas de alfabetização produzidas pelas professoras alfabetizadoras e dar visibilidade as suas narrativas. Isso implicou uma maneira estratégica dos meus procedimentos metodológicos e tudo o que ouvi das colaboradoras de acordo com a necessidade da pesquisa, sem nenhuma pretensão de encontrar respostas prontas, fixas, acabadas, mas, produzir novas problematizações e olhares outros nos modos de pesquisar. Em função disso, Andrade (2012, p. 180) aponta que “[...] pelas narrativas, histórias são escritas e identidades são discursivamente produzidas” pelas mudanças experimentadas que as constituíram professoras alfabetizadoras.

Dessa forma, encontrei uma pluralidade de vozes e discursos nas narrativas aqui apresentadas. Nessa produção, na fala da professora Rosa, foi possível perceber as manobras para continuar sua formação na educação. Quando ela experencia à docência em 2018, por 03 (três) meses, no ano seguinte, ela iniciou sua especialização em Docência na Educação Infantil e anos iniciais, ano de sua aprovação no concurso público da rede estadual do Amazonas.

Ano que deixou marcas na sua profissão. Início de ano letivo, Rosa conseguiu um contrato no município de Tefé, em uma comunidade próxima de onde ela morava. *Lá eu fui ser professora da sala de recurso, atendia um aluno com distúrbio de comportamento e déficit de aprendizagem, a outra aluna apresentava ter déficit de aprendizagem, porém não tinha um laudo médico, ele tinha 15 (quinze) anos e ela 07 (sete)* (Rosa, setembro de 2023).

Essas marcas possibilitaram a professora Rosa circular pela Educação Especial, na zona ribeirinha de Tefé, *gostei dessa área e hoje estou cursando outra especialização em educação especial* (Rosa, setembro de 2023). Quando perguntei: como foi essa mudança? Professora Rosa relatou:

Para mim não foi tão difícil porque a faculdade capacita para isso, nós tínhamos três disciplinas voltadas para área da Educação Especial, também fiz um curso online, eu sabia um pouco, tinha uma noção, estagiei e fiz um projeto na escola quando estudava na UEA, eu tive formação quando eu entrei, a prefeitura de Tefé oferecia formação nessa área da Educação Especial, mas não era curso de muitos dias, por mês tínhamos reunião, o pessoal da SEMED disponibilizava bastante material para trabalharmos as dificuldades das crianças. Na época, o coordenador da área de Educação Especial, era bastante atento, a essas coisas, ele disponibilizava muito material, aí eu trabalhava por meio desses materiais (Rosa, setembro de 2023).

Talvez Rosa, assim como a maioria de nós, “[...] assume identidades sem se preocupar, ou se dar conta das identidades assumidas” (Dalpiaz, 2018, p. 88). Escrevi isso sobre esta professora porque, depois de suas experiências iniciais ela vivenciou outras travessias, na

supervisão escolar. Perguntei: Seu trabalho na sala de recursos era direcionando para as deficiências das crianças?

Sim, mas também tinha alfabetização, porque a sala de recurso é isso, alfabetizar de uma maneira diferente, porque na sala de aula o professor por mais que ele queira, ele não pode parar a aula dele para alfabetizar aquele aluno, e como ele tem dificuldade de aprendizagem não vai conseguir aprender da mesma forma que os outros, por mais que o professor leve uma atividade diferente, eles irão apresentar mais dificuldade de aprendizagem. Eu trabalhava por meio de jogos, esse aluno que tinha déficit de aprendizagem e distúrbio de comportamento, gostava muito de jogos, na sala de recurso tinha computador, essa comunidade tinha energia, tinha luz para todos que é energia direta, então eu pude trabalhar jogos com ele no computador, ele avançou bastante na aprendizagem. Nesse período também, no município tínhamos que cumprir carga horária de 20 horas semanais, eu trabalhava com a sala de recurso, eram dois dias de atendimento e não dava, e para complementar a carga horária eu era auxiliar pedagógica, ajudava a gestora, na área pedagógica, que era minha prima (Rosa, setembro de 2023).

A professora percebeu o processo de alfabetização com outro olhar, com sujeitos outros, na sala de recursos de uma escola ribeirinha, no mesmo contexto de sua alfabetização. Como Auxiliar Pedagógica ela acomodou conceitos visuais, isso mudou seu jeito de olhar e pensar a alfabetização pelas observações feitas das práticas de ensino produzidas por colegas de profissão.

É complicado, é diferente, e as vezes, angustiante. Lá também tinha multisseriado mais apesar do professor ainda estar em formação, percebi que ele era um ótimo alfabetizador, quando estamos de fora, podemos perceber aqueles professores que se identificam com alfabetização e aqueles que estão só para cumprir horário. Tentava ajudar com materiais, orientação e elaboração de planilhas, mas, não via nenhum retorno, era aquilo que ele sabia e pronto (Rosa, setembro de 2023).

Outro deslocamento marcou a sua e a minha trajetória profissional. Nossa conversa foi marcada pela fluidez existente na nossa relação (entre mim e a professora) estabelecida desde 2020 quando nos encontramos pela primeira vez, no local de trabalho. Nossos caminhos se cruzaram pela reviravolta em nossas vidas. Quando passamos a morar em Coari para dar continuidade na docência, como professoras concursadas.

É nesses encontros do acaso que Woodward (2014, p. 23) em seus escritos nos ajuda a pensar que “[...] o passado e o presente exercem um importante papel nesses eventos. A contestação no presente busca justificção para a criação de novas – e futuras – identidades” explodindo de incertezas, mas, exibindo tensões para acomodar identidades outras.

Rosa transitou pela escola da zona rural, trabalhou com turmas multisseriadas, com alunos (as) na sala de recursos e experimentou mergulhar na supervisão pedagógica. Em Coari, como professora concursada, ela circulou por outros caminhos, outras realidades, um mundo diferente e com outras perspectivas de professora. Essa mudança de contexto da zona rural para

a cidade, Rosa transitou pela escola de zona urbana, vivenciou a alfabetização com crianças dos anos iniciais, especialmente com turmas do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental I.

Fernanda: Você percebeu alguma diferença no processo de alfabetização entre as duas realidades de escola?

Professora Rosa: *Tem uma grande diferença, tanto na questão de meios de alfabetização, porque na educação urbana o professor, por exemplo, pode passar um trabalho de pesquisa, o aluno tem acesso à internet, quando não tem acesso à internet, o pai tem, porque hoje dificilmente uma família não tem um celular no qual possa acessar a internet. No interior essa realidade é mais difícil, mas a cidade também tem a questão das salas superlotadas, porque para alfabetizar vários alunos, com conhecimento, com culturas diferentes, porque os alunos são iguais, as culturas de casa são diferentes, tem alguns que não tem limite em casa e chega na escola é mais difícil de o professor lidar com esses alunos, aí se torna mais difícil de professor alfabetizar porque muitas vezes esse aluno não deixa que o professor alfabetize direito porque fica bagunçando, querendo ou não o professor tem que ficar mais atento àquele aluno, ele pode machucar o colega, principalmente em primeiro ano que é uma área que atuei por 3 anos. Então tem que ter um cuidado grande com esses alunos que são menores, as vezes isso acaba prejudicando o aprendizado dos outros que querem aprender, porque o professor querendo ou não tem que focar um pouco em cuidar daqueles alunos para evitar confusões, eu vejo as salas superlotadas, principalmente para primeiro ano (Rosa, setembro de 2023).*

Revivemos suas práticas de alfabetização e qual método ela fez uso para alfabetizar as crianças do 1º ano do 1º ciclo, Rosa disse:

Trabalho com a apostila, porque ela é mais prática, trabalho a questão da escrita, de tudo eu trabalho um pouco, não uso um método específico, mas eu gosto da apostila na parte da leitura, porque eu acredito que é muito importante o aluno dominar a leitura para ele poder dominar todas as outras disciplinas. Então eu monto materiais de acordo com a minha sequência didática e com os níveis de aprendizagem dos alunos, material baixado da internet como a gente tem acesso, alguns eu só pego um modelo eu adapto conforme a realidade do aluno (setembro de 2023).

A professora acredita que muita coisa mudou na alfabetização, são outros tempos, outros modos de alfabetizar. Em suas observações, Rosa narrou sobre essa mudança: *Não se usa muito o tradicional, hoje a gente busca metodologias diferentes e temos alunos que conseguem se alfabetizar com novas metodológicas.* E questionei: Quando você fala em metodologias diferentes, você está se referindo a que especificamente?

Antes a alfabetização se resumia assim: BA-BE-BI-BO-BU-BÃO, fomos alfabetizados dessa maneira e hoje podemos alfabetizar por meio dos jogos, trabalhar o lúdico, tem aluno que consegue compreender mais, continuamos trabalhando o alfabeto, mais de maneira diferente, utilizando jogos por exemplo, se você faz um alfabeto de jogos os alunos tem mais curiosidade do que só lá no tradicional A-B-C-D... todo dia, eu faço isso ainda, mas também uso os jogos, ao longo dos tempos os métodos de alfabetização não mudaram, continuam sendo os mesmos, o que muda é a ação do professor, a forma como ele vai conduzir tal método (Rosa, setembro de 2023).

Rosa suturou os métodos de alfabetização para produzir com as crianças suas práticas de ensino. Nessa sutura metodológica ela circulou e negociou outras possibilidades de

alfabetizar com vários procedimentos e estratégias diferentes. Encontrei em Soares (2021, p. 27) uma definição para essa postura de afirmações da professora Rosa quando escreveu que a “[...] alfabetização [...] é um processo complexo que envolve vários componentes [...], e demanda diferentes competências”. A professora usou nas suas práticas de alfabetização as histórias infantis, vídeos, fichas de letras, sílabas, palavras e textos, atividades diárias de leitura e diferenciada para os níveis de aprendizagem das crianças.

As práticas de alfabetização estão implicadas na constituição do sujeito e produzem outros modos de ser professora, um novo sujeito na tentativa de produzir novos/outros sentidos para o que vem sendo narrado. O que a professora Rosa buscou, foi ressignificar suas estratégias de ensino para se aproximar das necessidades de aprendizagem dos sujeitos que dividiram com ela um espaço de construção do saber. Tensionei a fala da professora Hortênsia sobre suas inspirações no processo de alfabetizar sujeitos. Como ela falou em outro momento que não “queria ser professora” e falávamos sobre inspirações, veio a resposta:

Fernanda: A forma como você foi alfabetizada inspira no seu fazer docente como alfabetizadora?

Professora Hortênsia: *Não. Eu procurei fazer tudo diferente porque eu achava muito rígido, não vou dizer que eu não sou rígida com meus alunos, eu exijo muito deles hoje. Mas aquilo do professor chegar e os alunos ficarem na sala com boca fechada, porque se um falasse sabe, era um ensino tradicional, muito autoritário, eu não trago isso para minha prática em sala de aula. Hoje, analisando meu processo de alfabetização, eu não as quero, (as professoras), como exemplo para mim. Aquelas atitudes de deixar a gente de joelho, de te levar para o quadro, você não aprendeu, vai ficar em pé de cara para parede, eu vivi isso. Muitas vezes, não era comigo, porque eu já vim para escola já alfabetizada, mas eu via com meus coleguinhas, e eu percebia que eles estudavam e não conseguiam, parece que não conseguiam aprender. Hoje não, você não consegue aprender, tem aula de reforço, é encaminhado a um especialista, naquela época não tinha isso, você aprendia ou não aprendia.*

Observei na fala de Hortênsia, que de algum modo, a educação tradicionalista, deixou marcas que permitiram realçar os modos de ser alfabetizadora, em tempos e contextos diferentes. Tais marcas apontaram para outros e diferentes modos de alfabetizar e de estar na escola, provocaram ressignificações no processo histórico para perceber outros saberes, outras práticas e não os torna-los fixos.

Posso dizer que sua fala foi impactante e carregada de elementos para pensar a produção dos sujeitos escolares. Nesse processo metodológico, a entrevista narrativa, retratou a própria compreensão de si, uma vez que permitiu “[...] a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação” (Andrade, 2012, p. 174). Esse tipo de entrevista proporcionou ao sujeito participante da pesquisa narrar fatos, situações e acontecimentos que os tocaram, que tem e fizeram sentido para elas, neste caso, as professoras.

Sobre sua rotina, o seu dia de sala de aula, como alfabetizadora, Hortênsia falou sobre sua prática de alfabetização:

Eu procuro me espelhar em novos colegas, eu pesquiso muito, tento fazer com as crianças como eu gostaria que um professor estivesse feito comigo, as minhas aulas são dinâmicas, eu converso com meus alunos, eu trago pesquisas para eles, eu os coloco para pesquisar, depois fazemos a socialização daquela leitura. Faço competições, tem aqueles que não vão, não tem o mesmo nível que o outro, o nível de aprendizagem de cada criança é diferente, então eu procuro ler muito, pesquiso dinâmicas, mas eu vou te dizer que apesar disso a minha turma não é bagunçada, quando eu chego na sala eu me sinto acolhida. quando eu venho chegando e quem está lá fora, desce para me abraçar. Mas lá na sala é diferente, é eles e eu como professora, eu tirando as dúvidas, jamais eu falo assim: eu já expliquei tantas vezes, quantas vezes eles precisem eu vou estar explicando, hoje eu confesso, gosto muito do que eu faço, é tanto que eu já tenho 32 anos de trabalho, e eu ainda não fui atrás da minha aposentadoria. E eu já tenho tempo de serviço, já tenho 55 anos, e todo ano eu digo que vou ficar somente com as 20h do município porque eu só tenho 17 anos lá. E eu fico um horário em casa, para cuidar da minha família, para cuidar das minhas coisas, mas a coragem ainda não deu, confesso que ainda não me sinto preparada para abandonar o magistério.

A professora favoreceu a leitura diária, diversificou as formas de trabalhar a leitura, a leitura eu faço de forma dinâmica, porque se a criança faz a leitura correta ela vai acompanhar todas as disciplinas (Hortênsia, setembro de 2023). Acrescento ainda que em sua prática de alfabetização, a professora passeou pela roda de conversa para ampliar as discussões das leituras, trabalhou com a competição, com o uso de microfone e caixa de som. Fez uso de leituras diversas: no livro didático, eu trago leituras de casa, peço para eles pesquisarem leitura diferente, então assim vou diversificando, quase todos os dias eu faço leitura na minha sala (Hortênsia, setembro de 2023).

Nossa conversa seguiu com naturalidade, percebi em Hortênsia uma satisfação na docência, de gostar daquilo que ela aprendeu a fazer e hoje poder socializar suas experiências positivas no processo de alfabetização com as crianças. No ano de 2023 a professora estava trabalhando com uma turma do 4º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental I, e mesmo assim, ela fez sua intervenção para alfabetizar. Era uma turma de crianças com vários níveis de aprendizagens e perguntei: Como você faz para atender os níveis de aprendizagens?

É simples, eu trago leituras com interpretação de texto, ou então produção textual com as figuras para eles irem fazendo passo a passo, enquanto eu tenho uma cartilha, um caderno de leitura que eu produzi, enquanto eu explico, eles vão fazendo, e eu vou chamando aqui na minha mesa individual, e essa cartilha são para os alunos que estão com nível de dificuldade maior, eu ainda não consegui com três crianças e eu estou desesperada, mas eu tinha 18 alunos com dificuldades na leitura e na escrita, 4º ano, e eu ainda não consegui com esses três alunos, um é especial, e não tem o cuidador, as outras duas alunas, são aquelas crianças que eu já chamei a mãe, eu pejo, depende muito delas e da família, então o que está o meu alcance eu estou fazendo o máximo. Mas a família não está me ajudando, não estar me dando retorno (Hortênsia, setembro de 2023).

Na sua fala, percebi que Hortênsia usou estratégias diferentes para atender as dificuldades das crianças, não se prendeu a um método específico de alfabetização, ela usou possibilidades outras de ampliar e construir o conhecimento, lançou mão de outras abordagens para ressignificar suas práticas de alfabetização. Neste sentido, os métodos de alfabetização, segundo Soares (2021, p. 333-334) é desenvolver “[...] atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identifica[r] e interpreta[r] dificuldades que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que alfabetizam com método”.

Trabalhar a alfabetização na turma de 4º ano tornou-se urgente para a professora em 2023. Logo, foi necessário ela percorrer outros caminhos e por determinado tempo ela deixou de trabalhar os objetos de conhecimentos (conteúdos) de língua portuguesa descritos no plano anual de ensino do 2º ciclo do Ensino Fundamental I e passou a trabalhar o processo de alfabetização com as 18 (dezoito) crianças que apresentaram dificuldades na leitura e na escrita. O nivelamento dos níveis de aprendizagens da turma direcionou a professora Hortênsia, a produzir modos de ser alfabetizadora em contextos diversos, ela passou a utilizar atividades diferentes, sacola de leituras, pesquisou, buscou, fez uso da internet, da cartilha e da silabação.

O uso das cartilhas nesse contexto, segundo Mortatti (2006, p, 13) são “concretizações impostas” pela cultura da alfabetização e pelos discursos produzidos nas gerações de professores (as) alfabetizadores (as) “[...] que vão sedimentando, concomitantemente a uma cultura escolar, certas concepções de língua/linguagem, alfabetização, métodos e conteúdos desse ensino da leitura e da escrita”.

Quando perguntei: Você usa um método específico para alfabetizar?

Professora Hortênsia: Não. Eu não utilizo um método específico, o que eu vou achando que vai servir, venha. Porque na alfabetização você não tem certeza de nada, é como trabalhar no escuro. Eu uso muito o Youtube, eu vou lá pesquiso vídeo da aula, do tema que eu quero trabalhar, vejo vários professores com aquelas atividades, eu vou recolhendo e adaptando com a realidade da turma. Eu utilizo muito a internet, eu pesquiso, trago para sala de aula, eu faço aquele material já para eu trabalhar com eles (setembro de 2023).

O que me chamou a atenção durante toda a conversa que tive com a professora Hortênsia foi a forma como ela se referiu a alfabetização: *na alfabetização você não tem certeza de nada, é como trabalhar no escuro*. Foi uma fala impactante, carregada de significados da diferença que traduzem os sentidos da alfabetização e os modos de ser alfabetizadora. Os escritos de Woodward (2014) mencionam que os significados são produzidos por diferentes sistemas simbólicos e de representação. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (Woodward, 2014, p. 18).

Tal discurso implicou perceber que não damos conta de tudo, que os significados produzidos pelas relações estabelecidas são deslizantes e instáveis, então passei a enxergar a alfabetização com outros olhos, de outra perspectiva, como um mundo de descobertas, um processo borbulhante com vários aspectos sociais e culturais.

A sacola de leitura, feita de TNT, pela professora, foi uma das estratégias usada para estimular a leitura e a escrita das crianças que estavam no processo de alfabetização.

Fernanda: Você fez uma sacola para cada criança?

Eu fiz um para cada, dos 18 alunos que estavam com dificuldades na leitura. Fiz a sacola de TNT, coloquei as letras dentro dela. Eles levavam a sacola de TNT para casa e eu fazia a leitura com eles na sala. Depois fomos para as sílabas, eles foram avançando, eles sabem as letras, agora vamos formar as sílabas, depois que eles conseguiram, eu ia trazendo cada um individual e com as letras formando as sílabas e logo depois as palavras. Eu já parti para os textos pequeno e simples, que veio na própria cartilha que eu tenho, só que essa cartilha eles não compraram, eu pedi os caderninhos pequenos da escola, da gestora, eu imprimi e colei no caderno, eu fiz um caderninho para eles de leitura. Então eu consegui, mas esses três alunos, eu estou dependendo da família, do momento deles. (Hortênsia, setembro de 2023).

Na entrevista, a cada resposta de Hortênsia eu me empolgava mais, pois, aquele momento também era de aprendizagem para mim, enquanto alfabetizadora. Embarquei nessa troca para enxergar outras possibilidades de pensar o trabalho com a leitura e a escrita, repensei os elementos que atravessaram as narrativas e me deparei em um labirinto de pensamentos sobre outras formas de alfabetizar sujeitos outros.

Encontrei nos estudos de Meyer e Paraíso (2012, p. 118) a possibilidade de pensar as entrevistas narrativas “[...] como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas [...], expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escrita e análise”. Atentamente ouvi e cuidei para não cortar a fala de Hortênsia, nem interrompi seu raciocínio, fiquei curiosa em saber como era seu trabalho com o restante da turma:

Bem, se eu vou dar um sistema de numeração decimal, vou para o quadro, eu explico da melhor forma para todos, faço uma atividade prática com todos, mas na hora de cobrar, eu cobro de uma forma diferente, a depender do nível de aprendizagem de cada um, para os alunos mais avançados eu vou cobrar a nível do quarto ano, agora para os outros eu já vou atrás de uma atividade lá do segundo ano, do terceiro ano, mas que seja sistema de numeração decimal. Uma atividade mais leve, a nível dele mesmo, que ele seja capaz de fazer, porque ele vai acompanhando, para poder ter a sua nota, porque se eu colocar o nível dos outros eles não vão fazer nada e assim estou conseguindo. Eu faço leitura com todos. As sílabas canônicas e das não canônicas, uma vez na semana, com toda a turma, para eles não se sentirem “só eles” que são a minoria, faço uma leitura com a turma toda, depois eu faço ditado com todos, mas eu vou pensando nos alunos com mais dificuldades, eu sei que aqueles outros vão acertar todas as palavras, mas eu vou fazendo aquele ditado pensando mais nas dificuldades dos alunos, coloco famílias, por exemplo essa semana vamos revisar essa família aqui, faço a revisão, faço um ditado, foi assim que eu consegui

que eles avançassem, foi necessário fazer um trabalho lá de baixo (Hortênsia, setembro de 2023).

Desse momento em diante, ela detalhou a sua trajetória como Apoio Pedagógico em duas escolas da rede estadual de ensino de Coari. Lancei a pergunta: como você percebeu o trabalho sobre a alfabetização quando atuou como apoio pedagógico?

Eu vi e experimentei os dois lados, o da sala de aula e o de fora, eu acho que a melhor forma de trabalhar é dentro de sala de aula, você sabe o que fazer, aqui fora, muitas vezes você dá uma ideia, você chama para uma conversa, um momento de reflexão, mas a pessoa resiste, temos muitos colegas que são resistentes. Mas eu procurava trabalhar, ouvir eles, eu trazia coisas diferentes, outra coisa que eu fazia era a leitura com aquelas crianças. Fazia a leitura dos alunos por turma. Eu chamava turma por turma para fazer a leiturinha, depois eu conversava com a professora, falava da leitura de todos os alunos, perguntava o que que está faltando, eu produzia material, trazia. Então eu dava ideias para elas ou eu produzia algum material e socializava para trabalhar com aqueles alunos que estavam com dificuldade na leitura, porque eu estava fora de sala, mas eu conhecia a realidade de cada sala, eu aprendi principalmente o nome daquelas crianças que mais necessitam de ajuda. Essa questão da resistência é difícil, eu não resisto, eu abro logo a boca. Eu digo logo, eu estou precisando de ajuda (Hortênsia, setembro de 2023).

Nessas descobertas a professora encontrou a resistência de colegas em incorporar outras práticas de alfabetização, outras estratégias, outras metodologias de ensino. Cabe apontar que essas resistências estão relacionadas a utilização de um método fixo, engessado e pronto. Atualmente não existe uma padronização dos métodos, adquirimos liberdade e temos em mãos a oportunidade de ressignificar nossas práticas de ensino.

Outra conversa rica e que considerarei necessária retomar, foi o que ouvi da professora Jasmim sobre as suas experiências percorridas no contexto da alfabetização com crianças dos anos iniciais e como esse processo foi incorporado nas turmas do 2º ciclo (4º e 5º ano) do Ensino Fundamental I. A professora tem mais de 30 anos na docência, por duas décadas ela vivenciou a alfabetização e nos últimos 15 anos ela tem se dedicado a alfabetizar também no 2º ciclo. Sobre a produção das práticas de alfabetização, os métodos de alfabetização, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, com a professora Jasmim surgiu o seguinte diálogo:

Fernanda: E quando você iniciou na primeira série, tinha noção do que é trabalhar com alfabetização?

Professora Jasmim: Não, não tinha. O que eu sabia foi o que tinha estudado nas disciplinas Didática Geral e Psicologia ministradas no magistério. Mas eu tive ajuda, de professoras antigas que me ensinaram a explorar os cartazes, a professora Vilma uma pessoa que hoje é dona de escola particular de Coari, ela me ensinou a explorar o cartaz, como fazia, contava toda uma historinha da letra ou então da figura. Tinha todo um processo, de contar uma historinha, se era o cartaz do “bebê” contava a história do bebê, iniciava com a história para fazer tudinho antes de iniciar a exploração da letra, perguntava quem tinha irmão em casa, a historinha antes era para fazer toda aquela contextualização para as crianças primeiro, então ela tinha uma metodologia muito boa, apesar de ser considerada tradicional, mas era muito boa e funcionava.

Fernanda: A partir da historinha do bebê que você iniciava a sua aula?

Professora Jasmim: *É, depois mostrava que ele era o bebê, a letra b, falava que a letra b tinha os irmãozinhos, que era o BA-BE-BI-BO-BU tinha mais outro que era o BÃO, contava toda essa história, e começava o processo de alfabetização silábica, depois ia para as palavras, juntar as sílabas, depois de juntar as sílabas formava as palavras, depois das palavras começava as frases e por último o textozinho e assim até chegar no cartaz da letra Z, naquele tempo, a primeira série, quase não era trabalhado as dificuldades, que hoje chamamos de sílabas canônicas e não canônicas, e por um bom tempo passamos a chamar de sílabas simples e complexas, na primeira série os alunos saiam lendo bem até a letra Z, já na segunda série trabalhava as dificuldades, as sílabas complexas, realmente dava certo, diferente dos dias de hoje.*

Fernanda: Por que você considera que nessa época dava certo e hoje não?

Professora Jasmim: *Eu acredito muito que é a questão da sociedade, a família principalmente, os meios, que hoje as crianças estão, mais a criação, as crianças estão muito mais soltas, quando eu comecei é claro que já existia criança que tinha preguiça, criança que era indisciplinada, do mesmo jeito, mas se eu chamasse um pai, eles ficavam com medo, o pai dava uma lição e se resolvia, então poucos alunos saíam sem saber ler, só aqueles que realmente tinha algum problema de aprendizagem que saiam sem saber ler. Mas quase todos os alunos da primeira série saíam já lendo sílabas simples, com o método silábico.*

Fernanda: Hoje no seu dia a dia, a sua rotina de trabalho com a com as crianças permanece a mesma de quando você iniciou na docência? Estou me referindo a sua prática de alfabetização, você disse que iniciava com a com a música do bebê e hoje como você inicia seu processo de alfabetização?

Professora Jasmim: *Nos últimos 15 anos, eu venho trabalhando com o 2º ciclo, o quarto e quinto ano. Claro que é diferente, até porque espera-se que ele já chegue no quinto ano alfabetizado, mas a questão que ele não chega, então já tem que ser uma sala multisseriada, porque tem que ser método diferente para os que não sabem ler e não sabem mesmo, e outro para aqueles que estão iniciando o processo silábico e dar o conteúdo do quinto ano para os que já sabem, que já conseguem acompanhar, então são três metodologias ou mais metodologias diferenciadas, mas no mínimo três tem que ser. Então não dar para você ficar lá na lousa, com uma única atividade, e nem ficar no BA-BE-BI-BO-BU-BÃO, tem que ter uma cartilha, porque tem uns que já lê, então eu começo com uma cartilha, revisando o que já estudaram nas séries anteriores, os que já conseguem ler e escrever, às vezes eu dou um texto pequenininho para eles irem treinando, e para os que já sabem ler eu começo com leituras mais simples, leitura e interpretação mais simples e depois vou avançando.*

Ao longo dos anos na docência, a professora percebeu um certo distanciamento das famílias em relação a aprendizagem das crianças e com a própria escola. São outros sujeitos e contextos diferentes que tem refletido, segundo Jasmim, negativamente no processo ensino-aprendizagem. Família e escola precisam caminhar juntas para se pensar em uma educação de qualidade e (re) pensar suas relações em tempos outros.

Na narrativa da professora Jasmim, ela recordou o início na docência com as orientações adquiridas no Magistério nas disciplinas Didática Geral e Psicologia. Em outras circunstâncias ela conseguiu ajuda de professoras que atuavam na alfabetização, nessa troca de experiência ela encontrou um jeito para produzir suas práticas de ensino e foi constituindo sua identidade alfabetizadora.

A esse respeito, foi importante mencionar os escritos de Larrosa (2022, p. 26) ao tratar a experiência na vida do sujeito como a “ideia de travessia” com o objetivo de descortinar um espaço para pensar de outro modo, o vivido, o diferente. Nessa travessia, Jasmim pensou a alfabetização a partir de outro ponto de vista, com outras possibilidades para operar a leitura e a escrita com as crianças. O sujeito da experiência é segundo Hall (2020, p. 29) um “sujeito fragmentado” que reside nos discursos e está posto nas múltiplas identidades constituídas em diferentes contextos e nas relações estabelecidas.

Desse modo, o sujeito precisa quase sempre redesenhar suas identidades, ajusta-las, (re) produzi-las, pois ele mesmo precisa (re) cria-las, (re) descobri-las. E assim, a professora Jasmim conseguiu se (re) afirmar na docência, alfabetizar crianças utilizando o método silábico, a contextualizar cada família silábica, a explorar os cartazes da sala de aula, fazer uso das fichas de leituras e das cartilhas.

Fernanda: Embora você esteja trabalhando com quarto e quinto ano, você não deixa de alfabetizar.

Professora Jasmim: *Não tem como não alfabetizar, tem que alfabetizar, porque eles chegam no 5º ano com uma defasagem do ensino muito, muito, muito grande. Tem aluno que não conhece o alfabeto, tem alunos que não conhecem letras, às vezes conhece vogais, eu tenho um aluno que não consegue diferenciar as vogais.*

Fernanda: Como você percebe esse trabalho no 5º ano, você recebe alunos que ainda estão em processo de alfabetização, o que você tem realizado na sala tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino? Você acha possível alfabetizar no 5º ano com os múltiplos níveis de aprendizagem?

Professora Jasmim: *Ultimamente está sendo muito estressante, especialmente depois da pandemia, porque eles chegam no quinto ano como se eles não estivessem estudado uma série, pulado de série, porque foi trabalhado as aulas virtuais mas nem todos os alunos tiveram acesso e precisaria alguém está acompanhando mesmo, os pais, a família, o que não aconteceu, nós não temos praticamente apoio da família, a escola faz o que pode, mas o que eu considero que seria ideal, era ter uma sala de reforço para esses alunos, ao meu ver essa seria uma das soluções principais, primeiro seria os pais, e depois uma sala de reforço para esses alunos que estão com defasagem na aprendizagem, então a escola faz só o que pode, ela não tem como pagar mais um professor para reforço, considero que isso seria o dever do estado, dos nossos governantes, fazer isso para amenizar, por que é muito estressante, eles não conseguem, tem alunos de 11 anos que não sabem ler, então fica difícil, aluno de 11 anos você não pode mais trabalhar alfabetização da mesma forma para uma criança de 6 anos, é diferente, porque já conhece outras coisas, o de 6 anos não, ele está no ritmo de ser alfabetizado.*

Fernanda: Ao longo de sua docência como professora alfabetizadora quais os instrumentos didáticos que você costuma utilizar na sua aula, além do uso das cartilhas mencionada, e de atividade diferenciadas, o que mais costuma utilizar durante na sua aula no seu fazer pedagógico?

Professora Jasmim: *Agora como estamos ciente da tecnologia, hoje utilizo o projetor de mídias, que é o data show, computador, eu gosto também muito de aula prática, minha turma hoje eu enfrento dificuldades para realizar aulas práticas, porque eles são muitos indisciplinados, às vezes eu até deixo de lado, que é eu acho muito mais bonita a aula prática, mas eu sei que sozinha é difícil, você controlar 30 e poucos alunos em uma aula prática, mas eu faço muito na sala de aula, atividade prática,*

utilizo cartazes, eu uso tudo que é possível dentro das condições da escola e minha e dos alunos.

Fernanda: A sua graduação foi importante na sua formação de professora alfabetizadora? Ela contribuiu para sua prática de ensino?

Professora Jasmim: *Contribuiu, todos os ensinamentos sempre contribuem de alguma forma, alguma coisa você pode inovar, alguma coisa faz você mudar o seu pensamento, muda suas ideias, muda suas estratégias, suas metodologias.*

Tais experiências tocaram a professora Jasmim e a transformaram na mãe, filha, tia, irmã, mulher, professora e pesquisadora. Uma professora com duas graduações em Normal Superior e Ciências Biológicas, especialista em Psicopedagogia e Metodologia do Ensino de Biologia. Compartilho os escritos de Larrosa (2022, p. 28) sobre o sentido da experiência para o sujeito “[...] é aquilo que ‘nos passa’, ou o que nos toca, ou o que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Nessas experiências Jasmim se constituiu e conseguiu dar continuidade em sua formação inicial a nível de graduação e formação continuada a nível de especialização.

É interessante dizer que há algum tempo ela não tem utilizado, somente o método silábico, tendo em vista os múltiplos níveis de aprendizagem da turma. Com as crianças do 4º e/ou 5º ano ela usou três metodologias diferentes e alfabetizar crianças no 2º ciclo do Ensino Fundamental I, tem possibilitado a professora Jasmim, as marcas do estranhamento e evidenciado a fragilidade do ensino-aprendizagem nos primeiros anos e dos próprios sistemas de avaliação.

No contexto de alfabetizar crianças no 2º ciclo do Ensino Fundamental I, a professora Jasmim subverteu o plano anual de ensino estabelecido no Referencial Curricular Amazonense (RCA) referente ao 4º e 5º anos. Ela deixou de trabalhar os objetos do conhecimento e as habilidades específicas desses anos para atender as necessidades das crianças que apresentaram dificuldades em relação à leitura e a escrita.

Sua atitude em alfabetizar crianças inseridas em turmas do 5º ano demonstrou seu comprometimento com a aprendizagem da turma refletindo em suas práticas de ensino. Nessa subversão, a professora precisou fazer uso da cartilha, do método silábico e atividades diferentes para trabalhar a leitura e a escrita em outros contextos e com sujeitos outros.

Nas suas escolhas, a professora Girassol criou outras possibilidades para poder cursar sua especialização em Psicopedagogia na mesma universidade que fez sua graduação. Nesse momento ela conseguiu ajudar nas despesas, descortinou novas estratégias e percorreu outras trilhas para experimentar outros caminhos sem perder a essência. *Eu levava bombom e peças íntimas para vender na faculdade* (Girassol, setembro de 2023).

As narrativas das professoras “[...] 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 escolares de determinados modos” (Andrade, 2012, p. 176). A discussão de Andrade sobre as narrativas, indicou que as experiências no contexto da alfabetização, narradas pelas professoras, oportunizaram ressignificar práticas de pesquisa e o que ouvi nos 06 (seis) momentos de escuta. Continuando com a fala de Girassol (setembro de 2023) eu ouvi:

Então eu saí da Educação Infantil e fui trabalhar com uma turma multisseriada, no interior de Coari, a escola era debaixo de uma mangueira que se contemplava com o rio, os barcos passando, as canoas, os pássaros, os botos, os pescadores e eu dando aula naquele contexto, onde já era quadro de giz.

Contextos diferentes, realidades outras, enfrentamentos complexos e outras aproximações A professora viveu e produziu história na escola particular e na escola do campo. Esse deslocamento provocou *um impacto grande, quando eu cheguei na escola tinha um quadro, as cadeiras, a árvore, o rio, as casas, foi uma experiência diferente, as pessoas também me acolheram bem, a comunidade foi muito acolhedora* (Girassol, setembro de 2023).

A professora passou um ano trabalhando nessa realidade ribeirinha com uma turma multisseriada, ela deu entrada na Secretaria Municipal de Educação do município de Coari solicitando sua remoção para a cidade. Na zona urbana, ela continuou trabalhando com as séries iniciais. Em 2008 ela fez o concurso público da SEDUC de 40 horas, permanecendo somente com essa carga horária. Desde então tem-se dedicado a exercer à docência no 1º ciclo do Ensino Fundamental I na SEDUC, turmas de alfabetização. Sobre nossa conversa, conforme ia tomando conhecimento de sua história, vieram as seguintes respostas:

Fernanda: Você sentiu diferença?

Professora Girassol: *Foi uma diferença muito grande, mas eu só tenho a agradecer, lá o Juscelino Kubitschek, a minha amiga, nós estudamos a graduação, a pós-graduação e foi através dela que eu fui fazer esse trabalho voluntário na escola para poder me contratar, porque quem não tem experiência, ninguém quer contratar, o bom que eles gostaram do meu trabalho e eu aprendi muito com ela, então toda estrutura de eu pegar uma escola, uma sala e colocar tudo que contribua para o aprendizado da criança como ilustração visual e cartazes, eu aprendi lá, foi o impacto muito grande, quando eu cheguei na escola da comunidade só tinha um quadro e as cadeiras, a árvore, o rio, as casas da comunidade, foi uma experiência muito boa e as pessoas também que me acolheram bem, a comunidade foi muito acolhedora.*

Fernanda: Na comunidade ficou quanto tempo ainda, trabalhando?

Professora Girassol: *Eu fiquei pouco tempo, trabalhei até junho de 2007, quase um ano, de lá consegui remoção para Coari, foi um ano praticamente, porque o calendário é diferente da zona urbana, lá temos mais folgas, porque tem as questões do clima, as vezes não tem merenda, pouco tempo eu vim para cá, aqui eu já trabalhei em várias escolas municipais e estaduais, já substituí alguns professores. Então cada lugar que eu passei foi um aprendizado. Cada escola a gente vai aprendendo com as pessoas.*

Fernanda: Você falou que saiu de uma escola particular e vem para uma escola ribeirinha, certo. Relate como foi essa mudança na sua prática de alfabetização da escola particular para uma escola ribeirinha.

Professora Girassol: *Foi muito diferente, na escola particular tinha todo aparato, o que você quisesse na escola, tinha. No particular eu trabalhava na educação infantil e na escola ribeirinha eu trabalhava na antiga 4ª série. Foi um impacto. Como já tinha experiência na educação infantil e eu ouvia as colegas, tinha um pessoal muito dinâmico, eu perguntava muito, e trocávamos figurinhas, eu sou muito curiosa, nesse período de estágio eu não fiquei só na educação infantil eu fui passeando, passei o ano trabalhando como voluntária, mas eu trabalhei em várias turmas. Então adquiri conhecimento em outras modalidades de ensino, e quando soube que ia trabalhar com 4º ano, entrei em contato com a minha amiga, sobre material que pudesse me auxiliar.*

Fernanda: E essa quarta série eram apenas alunos de quarta série ou era multisseriado.

Professora Girassol: *Era multisseriado, porque agora é dividido, mas antes nós trabalhávamos todas as disciplinas e tinha crianças com vários níveis de aprendizagem, até aqui, agora mudou o sistema é ciclo, mas na verdade a gente continua trabalhando multisseriado, só que as disciplinas são menos, trabalha só português e matemática.*

Fernanda: Quando retorna para a cidade, você volta trabalhar com a educação infantil?

Professora Girassol: *Não, eu continuo trabalhando com as séries iniciais, quando eu voltei para a cidade eu trabalhei com a 2ª série, que hoje é o 3º ano. Depois fui trabalhar no estado, mudou já era 2º ano do 1º ciclo. A minha primeira experiência nessa escola, foi em 2008 quando eu vim para trabalhar com duas turmas, como faltava professores para fechar a lotação e era início do ano, eu estava recém chegada do processo seletivo, era contratada e precisava trabalhar, “sim senhora, sim senhora” trabalhei nessa sala aqui que é a sala de projetos com 2 turmas juntas, eu passei vários meses, mas até não tinha problema, estava toda empolgada, ainda sou empolgada, mas não tinha tanto problema de garganta, mas consegui dar conta, até que veio outro professor e separou a turma, e ficou bem melhor de trabalhar.*

Nas entrevistas meus ouvidos estavam atentos para ouvir cada detalhe, aquilo de relevante que a entrevista narrativa me proporcionou ao retomar as lembranças das docentes alfabetizadoras. Mas ouvi aquilo que me tocou, porque também remeteu à minha prática docente e as minhas memórias de um passado que se identifica nas falas das professoras marcada pelas múltiplas vozes que aqui se encontram.

Argumento que as implicações desta investigação e de suas análises “[...] reside na representação de diferentes vozes, sendo assim, no encontro de diferentes perspectivas culturais e sociais” (Andrade, 2012, p. 180). É interessante entender que essas vozes não se restringiram a descrever fatos, mas incluíram aproximar sujeitos, identidades, culturas, e visibilizar as relações dos sujeitos com e sobre seu contexto.

Estar na escola com as professoras alfabetizadoras, espaço contínuo de ambivalência e marcado por diferentes saberes ajudou-me a perceber, de forma empírica, as diferentes formas de alfabetizar sujeitos, os modos de ser e estar na escola, e como o diferente se constitui no contexto da alfabetização. Na sua narrativa, a professora Girassol demonstrou que a sua transitoriedade na docência lhe permitiu experienciar coisas atravessadas pelo tempo, capaz de

produzir, segundo Hall (2020, p. 11) um sujeito “[...] pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”.

O conceito que Hall (2020) nos apresenta sobre a produção do sujeito foi articulado pela subjetividade das professoras para demonstrar o interior de cada pessoa e segundo Alves e Pinto (2023, p. 376) “[...] colocar em xeque a intimidade do indivíduo”, entendi que esse processo é “inacabado, incompleto e de uma transformação constante, de resignificação, articulação [...]”, sobretudo, de escolhas constantes.

O deslizar²³ além de criar a possibilidade de viver nas fronteiras²⁴, constituiu também articulações dessas identidades dos sujeitos pesquisados e da pesquisadora, neste caso, das professoras alfabetizadoras e eu para produzir “[...] outros e novos significados por meio das relações que as constituem, seja na escola, na família, nos grupos de amigos” (Alves; Pinto, 2023, p. 378). Essas articulações permitiram uma análise dos seus processos identitários, deslocando-os para outros discursos sobre a cultura da alfabetização com novos significados sociais e historicamente construídos.

Fernanda: Conte-me sobre suas práticas de alfabetização, você utiliza um método específico para alfabetizar as crianças?

Professora Girassol: *Já me fizeram essa pergunta, foi do nosso colega (o que eu fazia para alfabetizar) eu procuro trabalhar de tudo um pouco, eu gosto muito de trabalhar a partir de palavras geradoras, eu não sei se é da Emília Ferreiro, eu não sei o nome do ator porque confesso que eu não sei. Vou trabalhar isso aqui porque tal autor trabalha ou defende esse método, eu trabalho vários, eu trabalho palavra geradora, inclusive a que eu estou trabalhando agora estou achando que está surtindo efeito na aprendizagem das crianças, eles estão aprendendo, a palavra TOMATE, você vai trabalhar a família do T e vai trabalhar a família do M, então eles vão estudar duas famílias ao mesmo tempo, isso é para que, tipo assim, para correr contra tempo nessa parada toda, eu estou trabalhando assim depois que voltamos da greve eu estou trabalhando com as palavras geradoras.*

Fernanda: Você sempre trabalhou assim?

Professora Girassol: *Sempre trabalhei assim a partir da palavra geradora, eu trabalho palavras geradoras, trabalho vários métodos, eu gosto de trabalhar também muito com atividades como caça palavras que ajuda, cruzadinhas também, então são várias atividades que eu faço.*

Fernanda: Essas palavras geradoras geralmente é você quem escolhe ou é a turma?

Professora Girassol: *Sou eu quem escolho, nós estamos trabalhando a família do T, na família do T tem vários desenhos, eu coloco o desenho do tomate e coloco a família embaixo e depois eu trabalho a separação de sílabas, juntar as sílabas também,*

²³ Hall (2020) conceitua deslizar a partir do campo da linguagem, propondo que não há um significado nas/para as “coisas”, as “coisas” são contingenciais, movediças, produzidas a partir do tempo, do momento, do uso dos discursos como estratégia temporal.

²⁴ Viver nas fronteiras ou entre-fronteiras não se constitui como a demarcação/cercamento de um espaço, contexto, mas como a transposição de sujeitos e culturas que vivem entre-lugares (local intersticial). Para Bhabha (1998, p. 24), “fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...] ponte que reúne enquanto passagem que atravessa”.

circular a família do T, circular o T maiúsculo, o T minúsculo, exploro o número de letras, de sílabas.

Fernanda: As figuras que você fala estão relacionadas ao tomate ou aos outros desenhos?

Professora Girassol: *Ao tomate, coloco a figura do tomate, faço o desenho, não fica bonito (risos) eu faltei aula de arte (risos) coloco o desenho do tomate, depois escrevo a família embaixo, coloco também palavras que começam com TA, palavras que começam com o TE, palavras com TI, TO, TU, e as outras atividades que vem sempre que tenha a letra T. Faço a leitura, faço eles repetirem várias vezes, outra coisa que é muito bom para trabalhar é todos os dias fazer leitura, como é primeiro ano, das vogais, das junções, do alfabeto, lê o alfabeto em sequência, lê de trás para frente, lê salteado e depois as famílias silábicas.*

Girassol narrou sua inserção na docência e no contexto da alfabetização ao mesmo tempo em que se constituía professora alfabetizadora. No enredo das narrativas de Girassol, foi possível perceber que ela usou o tradicional método de alfabetização, a saber: o método silábico. Os modos como a professora foi alfabetizada constituíram os modos como ela alfabetizou em tempos diferentes e com outros sujeitos. Suas narrativas também produziram modos de ser alfabetizadora pertencentes de uma negociação complexa que abarca cultura, história, saberes, crenças, escolhas e o próprio processo histórico dos métodos de alfabetização passado de geração em geração na cultura escolar.

Uma das formas de perceber o modo como ela alfabetizou foi a referência feita das famílias silábicas exploradas a partir de palavras geradoras por meio da memorização, o que dimensionou que os tradicionais métodos de alfabetização foram escolhas de ferramentas para traçar os modos de alfabetizar crianças no ano de 2023 articulados com as estratégias de ensino. Observei ainda, que a professora considerou importante trabalhar o lúdico na alfabetização, mensurando o aprender brincando.

Paulo Freire (1987) é o defensor das “palavras geradoras”, palavras estas, que fazem parte das vivências dos sujeitos, de sua realidade e da prática de vida dos alunos e alunas trabalhadores (as), pais, mães. As palavras geradoras foram utilizadas por Freire para alfabetizar jovens e adultos na década de 60, sua metodologia foi considerada inovadora, libertadora e não mecânica, dimensionando outra forma de alfabetizar e que tem permanecido no tempo histórico da alfabetização.

O objetivo da palavra geradora, segundo Freire (1987, p. 08) é buscar “[...] novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história” a partir da perspectiva do sujeito que aprende. Esses movimentos escolares foram intensificados na educação até chegar no contexto da alfabetização com crianças dos anos iniciais.

Fernanda: Você acha que é memorização ajuda?

Professora Girassol: *Ajuda, penso que não é nem memorizar, eles aprendem a sequência de todo dia repetir, repetir, repetir, eles aprendem a família e depois que aprender a família já consegue formar as palavras. No caso que eu estou trabalhando no 1º ano, eles já estão formando palavras simples, porque eles leem os cartazes, o silabário, eu vou mostrando a família e eles vão formando as palavras e já conseguem formar palavras de até três sílabas. Não são todos, mas alguns alunos já estão conseguindo ler palavras de duas e três sílabas.*

Fernanda: E os alunos que não conseguem, como você faz?

Professora Girassol: *Para esses alunos eu vou para caderno, leitura individual do alfabeto, da família silábica, eu chamo para fazer leitura eu e ele com as fichinhas de leitura, coloco no caderno também, os que ainda não conseguem escrever do quadro, a maioria já consegue tirar do quadro, só que nós começamos depois do recesso, estamos trabalhando a letra cursiva, a criança já identifica o bastão, quando o passa a cursiva até ele se adaptar a identificar, requer um tempo, outra coisa, para trabalhar quando coloca a letra lá no início alfabeto por alfabeto, agora já estamos trabalhando as famílias silábicas, tem que colocar logo as quatro formas de escrita, para eles ter acesso e aprenderem os quatro tipos de letras. Gosto de usar as apostilas.*

Fernanda: Fazendo uma avaliação de quando você iniciou na alfabetização a sua prática de ensino em sala de aula para hoje, como você avalia sua trajetória?

Professora Girassol: *Na verdade, vai mudando, se eu fosse continuar sendo como iniciei, eu não estaria experimentando coisas novas, eu não consigo usar as mesmas coisas, até porque cada ano vai inovando, e o professor não pode ver o material que ele quer, eu sou assim. Todo ano eu compro material, uma coisa nova, uma coisa diferente, tem alunos que estão lá no quarto ano que tem irmão lá na minha sala e passar a mesma coisa, não. Todo ano vai inovando, tanto nos materiais, quanto na prática, a maneira de ensinar também. Os jogos contribuem muito nesse processo, não é brincadeira, é aprender brincando, o lúdico é importante, principalmente nessa fase que eles são crianças de 6, 7 anos, é muito interessante para eles essa questão do lúdico, vai ficar na memória, aprender brincando.*

Transcrevo agora um diálogo com a professora Violeta sobre suas experiências no contexto da alfabetização, os caminhos percorridos, suas escolhas metodológicas, estratégias de ensino, métodos de alfabetização. As mudanças experimentadas pela professora Violeta, a transformaram na alfabetizadora e, com essas experiências ela conseguiu adquirir segurança para se manter firme na docência.

Nossas conversas foram extensas, pois nas entrevistas mantivemos diálogos duradouros e com a professora Violeta não foi diferente. Do acaso, Violeta relatou a sua experiência com a docência no contexto de zona rural de Coari, com uma turma da EJA. Na cidade, ela circulou mais uma vez por caminhos desconhecidos para se aproximar da alfabetização. Nesses caminhos ela encontrou o sentido da docência e percebeu por meio de sua participação em oficinas pedagógicas voltadas ao processo de alfabetização, a possibilidade de se (re) descobrir como professora alfabetizadora.

A falta de conhecimento sobre a docência e, principalmente, sobre alfabetizar sujeitos, permitiu a professora Violeta outros enfrentamentos marcados por outras trajetórias significativas nas práticas educacionais que a produziram como sujeito social. Quanto mais a

professora tinha contato com a área da alfabetização, por meio de encontros pedagógicos, das relações com outros (as) professores (as), das trocas de experiências, dos ensinamentos educacionais, mais suas identidades “[...] se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem flutuar livremente” (Hall, 2020, p. 43) para ela enxergar de outros jeitos o processo da alfabetização.

Fernanda: Como que é o seu dia a dia em sala de aula com as crianças?

Professora Violeta: *A minha rotina, eu faço a oração, como já temos mais afinidade, as crianças já conhecem os tempos de aula, os horários de cada professora, eles já sabem que cada dia nós temos um horário para estudar matemática, pega o caderninho depois da oração, a gente já vai fazer o cabeçalho, nesse cabeçalho que eles estão copiando, eu estou fazendo a chamada, eu aproveito que eles estão concentrados na cópia do cabeçalho, escrevo no quadro, faço a explicação para eles, só que nem todas as atividades elas são iguais para todos, tem aqueles que ainda não conseguem copiar bem do quadro, eles enrolam muito para fazer, copio a atividade no caderno, tem outras crianças que já estão bem avançadas, elas já não precisam mais que eu escreva no caderno, elas copiam muito rápido, já tem que ter uma outra atividade enquanto elas vão terminando, é tipo assim três níveis de conhecimento, é terrível.*

Fernanda: Qual(is) prática(s) de alfabetização você utiliza para atender os diferentes níveis de escritas?

Professora Violeta: *Então, eu não utilizo apenas um método de alfabetização, tem as crianças que estão na coordenação motora, vou trabalhar a coordenação motora com esses, mesmo que já escrevam algumas palavras simples, mas eu procuro incentivá-los a melhorar, para ter a noção da linha, do espaço, tem crianças que estão perfeitas, estão com a escrita avançada, não precisa mais ficar com esse cuidado, ela já vai, ela já sabe onde termina, onde começa, já tem essa noção e tem outras que não.*

Fernanda: E a leitura das crianças?

Professora Violeta: *Também, a leitura vai em níveis diferentes, praticamente de acordo com a escrita, mas não de uma forma generalizada, tem crianças que não escreve, mas não é porque não saiba é porque ela não quer realmente, fica enrolando, enrolando, são rara as vezes que elas concluem alguma atividade que está no quadro, mas, porém, elas até sabem ler algumas letras, sílabas, tem umas que sabem ler textos, mas não escrevem, não sei o que acontece, se é falta de coragem.*

Fernanda: Quais os materiais didáticos que você costuma usar nas suas aulas?

Professora Violeta: *As fichinhas de leitura, o alfabeto móvel, as fichas de leitura e aquelas pequenas fichas com palavras, e as fichas com textos maiores para as crianças que já leem textos, apostilas, procuro diversificar, além de fazer a leitura, eles fazem a cópia, tem alunos que não conseguem escrever a letra cursiva, não conseguem transformar a letra de empresa na letra cursiva, não costumo usar jogos didáticos porque eles são muitos agitados (turno vespertino) e a turma é lotada, bastante criança, já a turma da manhã eles já são lentos, trabalho com atividade diferenciada, procuro fazer trabalho em duplas, tento aproximar os níveis de aprendizagem.*

Fernanda: Quanto tempo você já está atuando como professora?

Professora Violeta: *Uns 10 anos ou mais.*

Mortatti (2006, p. 14) em seu artigo intitulado: *História dos métodos de alfabetização no Brasil*, menciona que no processo de alfabetização não podemos dispensar o uso dos métodos, mas que eles não são os únicos e nem o mais importante, quanto as muitas outras

questões envolvidas nesse processo multifacetado, “[...] que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las”.

Dentre essas outras questões, está a escrita, uma das habilidades que precisa ser desenvolvida no contexto da alfabetização e não pode ser vista como um traçado e a organização no espaço da folha. Diferente da fala, a aprendizagem da escrita não é um processo natural, as crianças precisam ser colocadas em situações reais de reflexão do sistema de escrita, com atividades em que elas possam “[...] construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe a fazer” (Weisz, 2014, p. 164).

Fernanda: Fazendo uma comparação de quando você iniciou na docência para hoje?
 Professora Violeta: *Hoje eu tenho segurança no que eu faço, eu tenho conhecimento do que eu faço, antes eu não tinha preparação, não fui preparada, fui colocada em sala de aula sem saber nada do que era à docência, eles contratavam avulso, no escuro, mas ainda bem que tivemos essa formação, eles contrataram e veio essa formação logo em seguida, foi assim muito rápido.*

Fernanda: Além da sua segurança você vê uma outra mudança nesse sentido, tipo quando você iniciou você agia de uma forma, hoje pelo você colocou está agindo de uma outra forma.

Professora Violeta: *Sim, melhorou, eu ganhei confiança, porque no início me sentia insegura com relação a conversar, em chamar atenção de alguém, hoje não, hoje eu tenho segurança e mesmo no que eu estou falando, antes não, eu tinha até medo de chamar atenção de alguma criança, tem a questão do pai, tem que saber falar, tudo isso é uma segurança que eu ganhei com o tempo.*

Fernanda: Como você percebe o trabalho de alfabetização?

Professora Violeta: *Eu vejo a alfabetização como um processo que ele não se finda ao terminar o primeiro ciclo e nem o segundo ciclo. Eu vejo que os alunos que vão mal no Ensino Fundamental eles tendem a migrar para a EJA, muitos desses alunos que não conseguiram bons resultados vão para a EJA, não sei se eu estou errada. Por que não terminou os estudos, por que não conseguiu, porque aconteceram várias situações e essa pessoa, essa criança ficou para trás. O processo para aprender a ler e escrever é muito complexo para eles, principalmente quando passou da fase, é isso, passou da fase de aprender, o estímulo natural mesmo, já não consegue, mas assimilar, passou daquele período, a criança vai crescendo, vai pensando diferente, já tem outro foco, já tem outro objetivo, já pensa em outras coisas, a leitura e a escrita já deixam de ser significantes para ele. Eles não conseguem compreender que a leitura e a escrita é um processo social que eles dependem da leitura escrita para viver socialmente, o quanto eles são importantes para a vida.*

Percebi na fala da professora Violeta uma impactante e reveladora inquietação ao narrar sobre a relação estabelecida entre a escola e família, que segundo a professora, tem afetado negativamente no aprendizado das crianças e causado um desconforto na continuidade do ensino. Pontuo que tais relações também estavam presentes nas conversas com as demais professoras evidenciando, segundo elas, resultados preocupantes na formação inicial da criança referente a leitura e a escrita.

Encontrei na fala das professoras um espaço onde fiz uma análise de diferentes situações, recortadas das gravações e das minhas anotações daquilo que ouvi delas. Nas narrativas foram priorizadas “interações, observações, conversações e intervenções” (Andrade, 2012, p. 180) que me permitiram permanecer na presença de vários recortes de identidades outras e diferenças múltiplas. Essa análise operou como rasuras metodológicas que segundo Santos e Alves (2023, p. 1) são ferramentas que possibilitam ao (a) pesquisador (a) “[...] desviar de caminhos fixos, de olhares naturalizados cristalizados sobre os sujeitos que pesquisamos e com quem pesquisamos”.

Satisfeita com a sua trajetória na educação, Acácia que não se imaginava nessa condição de professora e pelas circunstâncias da vida ela circulou pela EJA, pelo Ensino Fundamental I, pela alfabetização e ainda experienciou atuar como gestora escolar. Como afirma Hall (2014, p. 110) “[...] toda identidade necessita daquilo que lhe ‘falta’ [...]”. Nesse caso, Acácia não resistiu e assumiu outras posições de sujeito para viver outras travessias, outras experiências. Pensei e trouxe os escritos de Larrosa (2022, p. 48) sobre o sentido da experiência quando ele diz que “[...] a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa” em outro sujeito e identidades outras.

A mesma perseverança na Educação de Jovens e Adultos no início da docência, Acácia continuou no Ensino Fundamental I. Sua luta continuou, ela desafiou o novo e mergulhou nas possibilidades da profissão, seja em sala de aula como professora ou na parte administrativa como diretora escolar. São estratégias sutis que foram inseridas nas produções de sujeitos outros. Nosso diálogo seguiu de forma deslizante:

Fernanda: Quando trabalhava na 4ª série você tinha alunos que estavam em processo de alfabetização?

Professora Acácia: *Sim. Já existia essa realidade porque eu sempre trabalhei em escolas de periferia, então vem de uma realidade diferente. Atendemos alunos e famílias que moram em flutuantes, de comunidades ribeirinhas, próximas da escola, a demanda é carente.*

Fernanda: Como você percebe as práticas de alfabetização?

Professora Acácia: *Olha mudou muito, porque teve muitas mudanças, veio a tecnologia, o telefone contribui muito porque você pesquisa, tem muitas ideias que você pode aplicar na sua sala de aula que contribui realmente para o desenvolvimento educacional das crianças.*

Fernanda: Sobre teu fazer docente, você tem utilizado um método específico de alfabetização?

Professora Acácia: *Eu não uso só um método, eu procuro verificar os níveis de aprendizagem da turma e de acordo com a necessidade de cada aluno aproximo os níveis para trabalhar métodos diferentes.*

Fernanda: Então você não se prende a um método?

Professora Acácia: *Não, vou de acordo com a necessidade das crianças seus níveis de aprendizagem para fazer minha interferência.*

Fernanda: Você acha que a utilização de um método específico engessa a alfabetização? Engessar no sentido de que é só aquilo e pronto.

Professora Acácia: *Eu acho que não. Assim, porque geralmente os métodos eles dão a liberdade de você criar, você vai ter uma sequência, mas você pode reutilizar, abrir mão de outros procedimentos, porque sabemos que tem alguns professores que só trabalha daquele jeito e pronto, não sabe olhar para os lados e perceber o que de bom está acontecendo, não muda suas estratégias, tem professor que é apenas o pincel e o quadro, ele não usa um recurso tecnológico, não usa o material concreto, não usa figuras, fichas, coisas que vem para contribuir no processo de alfabetização.*

Fernanda: E quais são os materiais didáticos que você utiliza nesse processo de alfabetizar crianças?

Professora Acácia: *Bem, além do livro didático eu gosto muito de utilizar os materiais concretos, jogos que vou criando, construindo e produzindo com as crianças, com a participação delas. Mesmo sendo pequenos, elas vão recortando, vão fazendo, vão colando porque para elas é bem melhor, tem outro significado.*

Quando a professora Acácia narrou sobre suas práticas de ensino, ela demonstrou o modo como ela alfabetizou e como ela produziu essas práticas com as crianças destacando o uso da tecnologia, a importância de verificar os níveis de aprendizagens da turma para trabalhar a alfabetização com métodos diferentes. À medida que ela usou os tradicionais métodos de alfabetização ela conseguiu ressignificar seu fazer docente, a seu modo e do seu jeito. Passou a produzir junto com as crianças, jogos didáticos (re) utilizando materiais concretos dando outro sentido para quem produziu e com quem produziu, neste caso, as crianças e a professora.

A narrativa da professora Acácia apontou para novas e diferentes identidades. Dessa forma, a identidade, torna-se também ajustável e flexível, pois agora o importante não é possuir e assumir uma identidade, mas sim poder experimentar outras. Assim, temos identidades, no plural, para determinar o sujeito social, uma vez que se a identidade é agente social, isto implica que as relações sociais e seus sujeitos flutuam em uma liquidez, para não se deixar fixar-se, mas nadar a favor da corrente e deixar ser levado pelo fluxo social.

É interessante entender que tal movimento de contextualizar indivíduos me permitiu dialogar com outras possibilidades para perceber outros modos de produção da identidade do sujeito contemporâneo. Nesse “jogo de identidades” (Hall, 2020, p. 15) surgiu a maternidade na vida da professora Acácia, para ela subverter e negociar suas relações e suas decisões de vida e profissional.

Fernanda: E depois que você foi mãe interferiu alguma coisa no seu trabalho? Nesse momento eu estou conversando com a Acácia professora, como você conseguiu conciliar a professora Acácia com a Acácia mãe?

Professora Acácia: *Bem com a Acácia mãe quando eu comecei e quando surgiu ser mãe foi até melhor, comecei a buscar outros métodos, comecei a pensar que eu não gostaria que alguém fizesse mal a meu filho, então eu comecei a fazer com meus alunos o que eu gostaria que fizessem com meu filho, foi um período bom porque eu tive o primeiro filho atuando na gestão escolar, eu podia acompanhar ele, ter aquele contato maior.*

Fernanda: Você já foi gestora?

Professora Acácia: *Já, 13 anos de gestão.*

Fernanda: Como foi sua experiência?

Professora Acácia: *Bem foi muito boa, comecei na creche, passei uns 5 anos na creche, fui para escola de Ensino Fundamental I, é bom por conta dos desafios como qualquer uma outra profissão, mas é uma coisa boa apesar de todas as cobranças.*

Fernanda: Nessa época que você atuou na gestão, como você percebeu o papel do professor alfabetizador?

Professora Acácia: *Assim tem professor e professor, tem aquele professor que aceita a ideia de buscar, pesquisar e usar outros meios e outros não, eu aprendi assim, eu vou ensinar assim, e pronto a sala é minha, e se fecha.*

Fernanda: Mas com os professores que você conseguiu essa abertura, como foi?

Professora Acácia: *Fizemos um bom trabalho, inclusive a escola do Ensino Fundamental I, que eu estava na gestão, nós chegamos a ganhar décimo quarto e décimo quinto salário com a nota do IDEB dos alunos. Porque os índices aumentaram, ficou acima, mas foi um processo, foi trabalho em conjunto, desde o primeiro ano até o quinto, nós tínhamos um projeto chamado “De mãos dadas”. Todos os professores se uniram nos horários da HTP para ajudar os alunos com dificuldades, foi tipo reforço escolar, que era para poder no dia da prova o aluno sair melhor. Independentemente de ser professor de português ou matemática todos abraçaram a causa, foi uma experiência boa, experiência boa quando todo mundo se ajuda em busca de um objetivo.*

A professora Acácia assumiu várias identidades e foi nesse jogo de identidades que ela conseguiu transitar, vivenciar, negociar, produzir, construir e desconstruir a si mesma e os sujeitos outros. Nesse processo contínuo e fluído o importante não é produzir invenções acerca do outro, frente a diferença, mas, entender como o diferente é produzido. Assumir a identidade de mãe para Acácia, de certo modo, foi uma ruptura naquele momento de sua vida, que lhe proporcionou viver outras experiências como Diretora Escolar e perceber a alfabetização com outros olhos.

Aliás, encontrei também nas narrativas das professoras Rosa, Hortênsia e Acácia, olhares outros sobre a alfabetização quando elas assumiram a posição de Auxiliar Pedagógico, Apoio Pedagógico e Diretora Escolar, respectivamente, em determinados momentos de suas vidas. Rosa na escola ribeirinha, Hortênsia em duas escolas no contexto de zona urbana de Coari e Acácia em escolas da rede estadual de ensino.

Esses múltiplos olhares presentes nas narrativas das professoras Rosa, Hortênsia e Acácia apontaram-me para a postura do (a) professor (a) alfabetizador (a) no contexto da alfabetização por meio das relações com seus pares que elas estabeleceram fora de sala de aula. Percebi, no que foi dito por elas, a presença da submissão e da subversão dentro do processo de ensinar a ler e a escrever.

Submissão quando elas presenciaram discursos de professores (as) sobre os modos de ensinar, professores (as) que se fecharam diante de outras possibilidades, de outras

metodologias e de outras estratégias de ensino, discursos que foram produzidos nas relações de poder e assim foram constituindo os modos como ele (as) olharam a escola, a sala de aula e seus alunos e alunas. Encontrei a presença da subversão quando Rosa, Hortênsia e Acácia perceberam nos (as) professores (as) que dividiram com elas o mesmo espaço de conhecimento, outro jeito de olhar e perceber o processo de alfabetização, pensaram a diferença para buscar outros meios de ensinar, outras metodologias que pudessem ampliar o conhecimento das crianças, ou seja, tentaram de alguma forma, seguir outros caminhos, outros movimentos escolares para ressignificar suas práticas de alfabetização.

Encontrei ainda a subversão nas narrativas da professoras Hortênsia e Jasmim quando elas olharam de outra forma as crianças inseridas no 2º ciclo do Ensino Fundamental I. Elas pensaram a diferença posta nos níveis de aprendizagens dos alunos e das alunas e realizaram um deslocamento dos objetos do conhecimento de língua portuguesa para trabalhar a alfabetização em contextos diferentes e com crianças maiores. As professoras Hortênsia e Jasmim olharam de outro modo o processo de alfabetização.

Nesse sentido tenciono os escritos adotados por Soares (2021, p. 52) ao falar dos fatores que podem intervir na prática de alfabetizar sujeitos, “[...] afinal, quem alfabetiza não são os métodos, mas o (a) alfabetizador (a), sendo ele/ela quem é, com o uso específico que fez dos métodos e com tudo o que acrescenta a eles”.

Todas as professoras entrevistadas deixaram claro que não fazem uso de um método específico para alfabetizar. No entanto, encontrei rastros do método silábico nos recursos didáticos mencionados, como por exemplo, o uso das cartilhas e das fichas silábicas. Interessante dizer, que a professora Jasmim, foi a única alfabetizadora que mencionou o uso do método silábico. As alfabetizadoras enfatizaram a importância de trabalhar de acordo com os níveis de aprendizagem da turma. As atividades diferentes podem ser reconhecidas nas diferentes práticas que produziram os dados desta pesquisa.

As professoras Rosa, Hortênsia, Jasmim e Girassol mencionaram a utilização das cartilhas na alfabetização. Esse artefato cultural foi elaborado pelas professoras como material didático, assim como, as apostilas, citada pela professora Violeta. Recorro a Trindade (2001, p. 36) para examinar e entender as cartilhas como “[...] artefatos que cristalizam de certa forma significados e representações de determinadas épocas e de diversos grupos em cada época”. As cartilhas não são apenas manifestações culturais, são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam no contexto da alfabetização, onde o significado foi negociado dando outro sentido.

Rosa e Girassol nos direcionaram para a importância do lúdico em salas dos primeiros anos iniciais. Para as professoras, o aprendizado ocorreu com outro significado, outros estímulos, fomentando a idade da criança, assim como, os jogos didáticos destacados pelas professoras Rosa, Girassol e Acácia. A professora Girassol fez uso das palavras geradoras articuladas as famílias silábicas. Vale lembrar que foram palavras selecionadas pela alfabetizadora.

Em todas as narrativas encontrei o uso de materiais didáticos das fichas de leitura, fichas silábicas, fichas de letras, fichas de palavras e cartazes. O livro didático foi utilizado pelas professoras Hortênsia e Acácia. Os recursos didáticos mencionados pelas professoras alfabetizadoras apontaram os modos como elas alfabetizaram a partir de suas escolhas, atitudes, valores e crenças articulados com os discursos produzidos na cultura da alfabetização.

3.4 Outros contextos e outros sujeitos no processo de alfabetização continuada.

Reitero que nas entrevistas com as professoras se deu de forma tranquila, junto de um relaxamento rigoroso por conta das relações estabelecidas entre nós, sem deixar de ser intensa. O que discuto agora, são as narrativas das professoras sobre o processo de alfabetização continuada e as políticas de formação de professores (as) alfabetizadores (as). A tabela abaixo mostra quais programas de formação de professores (as) alfabetizadores (as) as colaboradas participaram.

Tabela 4 - Os programas de formação de professores (as) alfabetizadores (as)

Professoras	Pró-Letramento (2005)	PNAIC (2012)
Rosa	-	-
Hortênsia	x	x
Jasmim	x	-
Girassol	-	x
Violeta	-	x
Acácia	-	-

Fonte: Diário de campo, junho de 2023.

A professora Rosa deixou claro que ainda não participou de nenhuma formação continuada de professores (as) alfabetizadores (as) desde sua nomeação para o quadro efetivo da SEDUC, no de 2020. Antes, porém, ela participou de formação continuada ofertada pela

prefeitura municipal de Tefé para trabalhar na educação do campo em turmas multisseriadas e na educação especial.

Foi possível perceber que algumas dessas professoras não participaram do Pró-Letramento e/ou do PNAIC, a professora Rosa por ter concluído sua graduação em 2018, a professora Girassol por ter iniciado o professorado em 2006 na zona ribeirinha do município de Coari, a professora Violeta por começar a trabalhar em 2012 também na zona ribeirinha de Coari e a professora Acácia porque estava atuando como Diretora Escolar.

É importante pontuar que as políticas de formações continuadas como o Pró-Letramento era um curso de atualização específico para professores (as) que lecionavam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, eles (as) puderam fazer o curso sobre alfabetização e linguagem e outro de matemática. Já o PNAIC, foi destinado a professores (as) que atuaram no 1º ciclo do Ensino Fundamental I, ou seja, no ciclo de alfabetização.

Nessa ressignificação de conhecimento/saberes sobre as práticas de alfabetização, as professoras foram tocadas pelas experiências conquistadas durante sua participação na formação continuada no contexto da alfabetização através de políticas de formação de professores (as) alfabetizadores (as).

A professora Hortênsia deu ênfase a troca de experiências realizadas entre os (as) professores (as) durante o PNAIC, para ela o contato com outros (as) docentes de escolas diferentes foi impactante para produzir outros modos de alfabetizar. Nessas trocas ela percebeu a dinamicidade do processo de alfabetização em outros contextos e com outros sujeitos, aprendeu com as experiências positivas socializadas durante os encontros. Desse modo pude compreender a produção da identidade docente como um processo potente e reorganizado em meio a uma trama de socializações entre profissionais da educação. Sobre o PNAIC a professora Hortênsia disse:

Fernanda: Você tem participado de formação continuada para professores (as) alfabetizadores (as)?

Professora Hortênsia: *Sim, o Pró-Letramento. Olha o PNAIC foi muito bacana, muito legal, aqueles orientadores que estavam lá ministrando o curso, pelo que eu entendi éramos nós que tínhamos que levar as práticas, não vinha de lá para cá coisas novas. Nós tínhamos que levar daqui para lá, a maioria das vezes era para socializarmos, trocarmos experiências entre os colegas, já trocamos tantas ideias, de anos e anos, e geralmente essas formações que vem são assim, não vem quase coisas novas.*

Fernanda: O que você aprendeu no PNAIC, você conseguiu trazer para sua sala de aula? Aplicar com seus alunos (as)?

Professora Hortênsia: *Sim, muita coisa eu trouxe para colocar em prática com meus alunos, tudo o que você faz pela educação, você sempre traz algo positivo, é muito bom, muitas atividades práticas. Eu gostei, mas a maioria que eu aprendi foi com os outros colegas, pelos os orientadores do curso eu não aprendi nada de novo, eu acho que troca de experiência no PNAIC foi mais válido do que qualquer ação do orientador.*

Tencionei as maneiras como os processos formativos se deram desde o curso de graduação até os programas de formação de professores (as) alfabetizadores (as) a nível nacional, como por exemplo, o Pró-Letramento e o PNAIC para percebermos os modos de ser alfabetizadora presentes nas narrativas, constituindo suas identidades docentes e a possibilidade de ressignificação das práticas de alfabetização.

As narrativas mostraram as representações de professoras alfabetizadoras reflexivas, pesquisadoras e mediadoras do próprio conhecimento. Professoras que questionaram a falta de formação continuada no processo de alfabetização, professoras que narraram a necessidade de manterem suas práticas de ensino qualificadas e reconhecidas. Foram questionamentos que surgiram durante nossos diálogos e revelaram que “[...] os discursos e os sistemas de representação constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (Woodward, 214, p. 17). Essas foram algumas características encontradas nas narrativas que produziram uma representação da professora alfabetizadora no interior do Amazonas.

Foi importante perceber e pensar a produção da identidade docente não somente como produção individual, mas também de forma coletiva, produzida por princípios, concepções e escolhas. Sobre essa diversidade de identidades, Woodward (2014, p. 33) faz uma reflexão dizendo que “as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido as nossas próprias posições” de sujeitos.

Sobre essas posições de sujeitos, a professora Jasmim verbalizou sobre elas e como foram adquiridas em suas experiências no contexto das formações continuadas.

Fernanda: Você disse que já tem 30 anos de docência, você já participou de alguma formação continuada?

Professora Jasmim: *Olha, ultimamente nós não temos, pouco temos formação continuada de forma presencial, tudo agora é online, algum curso, mas antes tínhamos bastante formação continuada ofertada pela SEDUC e a nível nacional, como o Pró-Letramento, ultimamente tudo é online, como a preparação para o SAEB, não tem como você dar aula e assistir a formação, ou você dar aula ou você assiste, porque geralmente os horários das formações ou é durante o horário de aula ou à noite, antes não, você podia passar até uma semana de formação, todos os professores da SEDUC participavam de formação, três dias de formação, agora não liberam o professor para nada, eles querem que a gente estude e trabalhe ao mesmo tempo.*

Fernanda: Nessa época que você participava presencialmente, você considera que as formações continuadas também contribuíram na sua prática de alfabetização?

Professora Jasmim: *Contribuíram, todas contribuíram muito para minha docência, considero até hoje que a minha experiência, o acesso a outras metodologias, foi muito adquirida nas formações continuadas, das conversas que tínhamos com os colegas, as apresentações de outros professores, as nossas trocas de experiências.*

Passei a pensar a identidade docente como um processo dinâmico articulado com as diferentes relações estabelecidas na família, na sociedade e na profissão, ou seja, “[...] a diferença é parte ativa da formação da identidade” (Silva, 2014, p. 84). Nesse caminho a diferença determinou as escolhas feitas pelas professoras reproduzidas a partir das formações continuadas, como foram constituindo suas múltiplas identidades, seus modos de olhar a escola, a sala de aula, suas práticas de ensino, seus alunos e alunas.

A professora Jasmim não participou do PNAIC pois, na época, ela estava trabalhando com o 5º ano do Ensino fundamental I, ela mencionou a falta de formações continuadas presenciais ofertadas pela SEDUC, a importância delas na ressignificação de saberes, de práticas de ensino, ressaltou ainda, que o acesso a outras metodologias ela adquiriu através desses encontros e apontou a relevância da troca de experiências para a produção de conhecimentos outros ajustando outros modos de ser alfabetizadora e colaborando na produção de identidades outras.

Ficou evidenciado nas narrativas das professoras alfabetizadoras, um certo silenciamento a nível de SEDUC sobre as formações continuadas no contexto da alfabetização, mesmo assim, as alfabetizadoras se mantiveram firmes em suas caminhadas docentes, acreditaram e (re) afirmaram as suas convicções sobre a alfabetização.

Esta estratégia pode ser compreendida a partir de Woodward (2014, p. 30) que “[...] a escola é um espaço no qual muitas pessoas transitam e vivem suas identidades profissionais. A escola é também um dos lugares nos quais somos espectadores das representações pelas quais a mídia produz determinadas identidades”. Enquanto as professoras falavam, fui percebendo suas identidades pulsando e presentes em uma única pessoa, aprendi que a escola é um espaço onde circulam diversas identidades, acabei aprendendo com as histórias narradas, com as experiências das professoras e com os modos que as constituíram, ao mesmo tempo que aprendi a fazer entrevista e a viver nas diferenças. Assim, a professora Girassol foi narrando sobre suas vivências nas formações continuadas no contexto da alfabetização, especificamente sobre o PNAIC.

Fernanda: Sobre formação continuada.

Professora Girassol: Depois disso tudo, que eu vim para Coari, participei de várias formações, todas as formações ofertadas pela prefeitura de municipal de Coari. A última que eu lembro, foi muito boa mesmo, foi o PNAIC, ajudou muito também, então eu trago para minha prática, muita coisa eu aprendi com os colegas durante o PNAIC, quando é uma formação queremos coisas novas para colocar em prática, cada professor traz a sua experiência e o professor que faz uma atividade que deu certo a gente já copia, todas as formações servem de aprendizado para trabalhar no nosso dia a dia.

Fernanda: Você consegue colocar alguma coisa adquirida durante o PNAIC em sala de aula?

Professora Girassol: *Consigo, essa questão de explicar todos os cartazes, PNAIC, trabalhar com jogos, fazer várias fichas de leitura, vários jogos, também PNAIC, contar uma historinha, PNAIC, cantar na sala de aula, PNAIC, então o PNAIC só veio para enriquecer a nossa prática de ensino.*

A professora Girassol narrou com entusiasmo a sua participação, as suas vivências e o conhecimento adquirido durante o PNAIC, pontuou também, que a troca de experiências entre os (as) colegas docentes serviram para aquisição de outras aprendizagens, outras metodologias e outras estratégias de ensino na alfabetização. Tais experiências tocaram a professora Girassol e as suas práticas de alfabetização, como diz Larrosa (2022, p. 25) “[...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” e nesse lugar das formações continuadas a partir das políticas públicas para formação de professores (as) alfabetizadores (as), a professora Girassol encontrou um espaço para vivenciar os acontecimentos e/ou reviravoltas na sua prática de ensino.

Foram acontecimentos que atravessaram suas narrativas e demonstraram como a professora Girassol foi negociando os saberes, as experiências e como ela foi constituindo sua identidade docente, logo “[...] as identidades sociais são construídas bem como as formas pelas quais nós a negociamos” (Woodward, 2014, 58) nas relações estabelecidas e nos espaços sociais.

A política de formação continuada para alfabetizadores a partir do PNAIC, produziu outras identidades e novos sentidos da profissão, articulados as práticas coletivas de alfabetização. A efetivação do programa repercutiu de forma positiva na vida profissional das professoras colaboradoras desta pesquisa, provocou outros saberes e outras reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, intensificou a liderança dos (as) professores (as) alfabetizadores (as), movimentou as escolas públicas para dar outro sentido as salas de alfabetização e ressignificou práticas de ensino. A respeito disso, a professora Violeta dialogou sobre os sentidos da formação continuada no seu fazer docente.

Fernanda: Você tem participado de formação continuada?

Professora Violeta: *Nesse período agora não, mas até chegar aqui eu participei do PNAIC, essa formação foi maravilhosa, as informações, o contato com os professores, a troca de experiências, a troca de ideias, como que eles falavam, elas mostravam como elas faziam nas suas aulas práticas mesmo, como tinha dado certo para elas, essas experiências me motivaram mais ainda.*

Fernanda: Todo conhecimento adquirido no PNAIC você consegue colocar em prática com seus alunos em sala de aula?

Professora Violeta: *Essa é a questão. Não porque nossas salas de aulas têm muitas crianças e no PNAIC, o programa em si, eles trabalhavam com poucas crianças, mas assim, o que eu aprendi no programa, pouca coisa eu consegui aplicar na prática, em*

sala de aula. Porque são muitas crianças, com níveis diferentes, alguns indisciplinados. As formações do PNAIC, eram poucas crianças e eles trabalhavam muito longe da nossa realidade, eles trabalhavam muito com jogos e brincadeiras, trazendo para nossa realidade, temos as salas super lotadas, quando vai trabalhar jogos, falta espaço.

Fernanda: A SEDUC tem contribuído nesse sentido para os professores com formação continuada para alfabetização?

Professora Violeta: *Deu uma parada em tudo, porque eu acho que a última formação que participei foi o PNAIC, e de lá para cá não houve mais formação continuada.*

Fernanda: Você sente falta dessas formações?

Professora Violeta: *Sim, eu gostava bastante, a troca de experiência que eu estava falando, é importante, ficamos meio que enfiada da sala de aula, a rotina é estressante, então nessas formações tem essas trocas de experiência, que a gente volta empolgada de lá, eu vou fazer assim, com uma garra, com uma motivação diferente. É importante a troca de experiências, ouvir outras histórias, outras realidades, tem as oficinas, voltamos para a sala de aula renovados, participar dos grupos de professores, eu gostava de reviver essas coisas.*

Assim como as professoras Hortênsia e Girassol, a professora Violeta também enalteceu o trabalho realizado durante o PNAIC, o conhecimento adquirido, as informações, o contato com colegas de profissão de outras escolas, de outros contextos, a troca de experiência e as aulas práticas. Esses enfrentamentos, depois de serem professoras alunas do PNAIC, atravessaram suas práticas pedagógicas e seus discursos que subjetivaram as identidades das professoras alfabetizadoras.

Feldmann (2008, p. 172) contribui para a problematização dessas discussões sobre a formação docente e o poder que ela pode operar nas identidades assumidas pelas professoras alfabetizadoras, pois é entendida como uma “[...] reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional não pode mais ser vista como um processo de acumulação de conhecimentos dispostos de forma estática (cursos, teoria, técnicas)”, desvinculados das vivências nos espaços escolares.

Durante nossos diálogos foi possível perceber desabafos que ajudaram a produzir as narrativas aqui apresentadas. Encontrei professoras que realizaram seu trabalho, se preocuparam com a formação educacional das crianças, se dedicaram, foram compromissadas, demonstraram possuir saberes específicos sobre a alfabetização, experiência em alfabetizar e questionaram a formação continuadas. Larrosa (2002, p. 32) diz que “[...] no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”. A professora Acácia narrou o sentido da formação continuada na sua trajetória docente.

Fernanda: O que você tem a dizer sobre a formação continuada?

Professora Acácia: *A formação continuada ela é muito boa. Quando você se esforça realmente você aprende, porque é aquela questão você tem que buscar, se você não*

busca você não vai conseguir, seria muito bom se pelo menos uma vez por ano tivesse formação continuada para professores do primeiro ano sobre a alfabetização. Hoje em dia quase não temos formação continuada para a alfabetização, o estado tem focado muito na questão dos resultados do SAEB, só quinto ano e são raramente que acontece sabe, porque eles visam muitos os índices escolares, números.

Fernanda: E durante seus 28 anos de docência você acha que essas formações continuadas para formação de professores (as) alfabetizadores (as) têm contribuído para as práticas de ensino?

Professora Acácia: *Contribuem, só que é assim elas ficam um pouco distante, porque são on-line, tem a questão do tempo para acompanharmos, porque a SEDUC não libera professor.*

Fernanda: Você participou do PNAIC?

Professora Acácia: *Não, porque eu estava atuando com Diretora Escolar, estava fora da sala de aula.*

A professora Acácia mensurou a importância das formações continuadas para a aquisição de novos saberes, novos conhecimentos, novas metodologias de ensino e ressignificação da prática docente. Cabe dizer, que por 13 (treze) anos ela esteve fora de sala de aula, exercendo a função de Diretora Escolar, motivo que justificou sua ausência no Pró-Letramento e no PNAIC.

Ela questionou a falta de políticas públicas voltadas para professores (as) alfabetizadores (as), pontuou que o foco do estado do Amazonas estava nos resultados das avaliações do SAEB visando apenas os índices escolares. Percebi um questionamento e uma inquietação na fala da professora Acácia, quando ela se referiu a números, o que demonstrou uma fragilidade no processo ensino/aprendizagem e nas políticas públicas de formação para professores (as) alfabetizadores (as) no interior do Amazonas.

As narrativas demonstraram a importância da implementação de políticas públicas de formação de professores (as) alfabetizadores (as), as professoras deixaram claro as contribuições significativas em suas vivências durante as formações continuadas no contexto da alfabetização. Tais experiências, mobilizaram saberes outros, ressignificaram práticas de ensino, modos de ser alfabetizadoras e ambientes alfabetizadores, evidenciaram o protagonismo das alfabetizadoras no processo de alfabetizar sujeitos outros e a troca de experiência entre os (as) docentes produzindo outras identidades, outros discursos, outros sentidos e outros modos de ser alfabetizadoras.

FERNANDA, O QUE VIRÁ? SOBRE CONSIDERAÇÕES FINAIS/PROVISÓRIAS

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com os pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade de inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘articular’ ou ‘argumentar’ como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Larrosa, 2022, p. 16-17).

Ao construir essa pesquisa, dialoguei com 06 (seis) alfabetizadoras e como uma iniciante pesquisadora, aprendi a fazer entrevista narrativa para dar voz a elas e suas importâncias nesse contexto de alfabetizar sujeitos amazônicos. Busquei em um primeiro momento uma aproximação *on-line*, depois pessoalmente, e foi nesse momento que nossas conversas foram duradouras, carregadas de significados, de lembranças, recordações, superações, conquistas, outras vezes, choros, sorrisos, alegrias e tristezas. Volta e meia eu visitava suas narrativas para conduzir meus pensamentos.

Analisei, nesta proposta, as histórias de vida das professoras alfabetizadoras, suas diferenças e como a diferença estar posta, suas representações, como elas se narraram alfabetizadoras e em que momento suas práticas de alfabetização foram tencionando suas identidades docentes.

Retomar a questão e os objetivos da pesquisa foi um momento de reflexão da minha escrita acadêmica, o desafio foi circular pelos dados produzidos e diante de tantas informações recebidas em horas de entrevistas e momentos de escuta, passei a analisar, refletir tudo o que ouvi das professoras alfabetizadoras durante nossos diálogos e não posso deixar de pontuar algumas conclusões.

Encontrei nos modos como as professoras foram alfabetizadas, que o contexto histórico em relação aos métodos de alfabetização e o uso das cartilhas, tornaram-se presentes e determinantes para produzir outros sujeitos alfabetizados. Os métodos de alfabetização e o uso das cartilhas permanecem no tempo, nos modos de ser alfabetizadas, nos modos de ser alfabetizadora e nos modos como as professoras colaboradas alfabetizaram. São práticas de alfabetização que dão visibilidade nas narrativas presentes neste trabalho.

Os resultados da pesquisa apontaram que a permanência dos tradicionais métodos de alfabetização e do uso das cartilhas foram práticas alfabetizadoras que demonstraram a continuidade e a permanência desses artefatos no complexo movimento histórico da

alfabetização. Reafirmo a necessidade de ressignificação constante em toda e qualquer prática de alfabetização, independentemente do método em questão e dos recursos didáticos.

A minha escrita acadêmica produziu modos de ser alfabetizadora, deu visibilidade a produção das identidades docentes e como o diferente se constitui no contexto de alfabetizar sujeitos amazônicos. Ao analisar os dados produzidos fui percebendo que as minhas escolhas metodológicas produzidas com a colaboração das professoras alfabetizadoras, possibilitaram a elas narrar suas histórias de vida, sua infância, como foram alfabetizadas, como se tornaram professoras alfabetizadoras, os métodos de alfabetização, as estratégias de ensino, os recursos didáticos, formação inicial, outros contextos e outros sujeitos no processo de alfabetização continuada.

As narrativas apresentadas pelas professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa me possibilitaram perceber que os modos como elas constituem suas práticas de ensino estão/são negociadas e suturadas a partir dos modos como elas foram alfabetizadas, das relações estabelecidas, da formação continuada no contexto da alfabetização e como subverteram os objetos do conhecimentos descritos no plano anual de ensino do 2º ciclo do Ensino Fundamental I para trabalhar a alfabetização em contextos e sujeitos diferentes, constituindo suas identidades docentes.

Precisei caminhar com as narrativas das professoras alfabetizadoras para eu organizar e pensar a produção dos dados. Precisei aprender e aprendendo, percebi que a análise das narrativas demonstrou que suas práticas de ensino foram produzidas pelas relações no contexto escolar, pelos caminhos percorridos durante a formação inicial e continuada no contexto da alfabetização, das suas aproximações durante o estágio em docência a nível de graduação, de suas experiências em sala de aula com as crianças e com seus pares.

Dos diálogos que presenciei, que gravei e ouvi, vi professoras atuantes, identidades construídas, articuladas e negociadas. Percebi que, em seus processos de luta para se firmarem como professoras alfabetizadoras, elas experimentaram os mecanismos de subversão. A utilização dos componentes curriculares referentes ao 1º, 2º e 3º anos, atividades diferentes, o uso do método silábico e das cartilhas para alfabetizar crianças do 4º e 5º anos, foram estratégias de subversão das professoras para narrarem-se como sujeitos do contexto amazônico demonstrando uma lacuna no processo ensino aprendizagem nos anos iniciais e nos próprios sistemas de avaliação.

Nesta pesquisa encontrei professoras com saberes específicos, engajadas, compromissadas e que questionaram a falta de políticas de formação para professores (as)

alfabetizadores (as), elemento necessário para a continuidade de sua formação acadêmica e qualificação profissional.

Tudo que ouvi das professoras alfabetizadoras ganharam novos significados a partir das narrativas de si, ora desabafos, ora insatisfações, outras vezes o que ainda não foi dito, o que me permitiu perceber que na mesma pessoa existe um universo de identidades. Fiz moradia nessas vozes para dar conta de desenvolver minha proposta de pesquisa e encontrar o que não é fixo: as identidades docentes.

Identidade, diferença, ressignificação e subversão, tornaram-se também deslizantes, pois agora o importante não é assumir uma identidade docente, mas sim poder experimentar outras. Assim, temos identidades, no plural, para definir o indivíduo social contemporâneo, “uma vez que se a identidade é agente social, isto implica que as relações sociais e seus sujeitos agora nadam em uma liquidez, onde o importante não é fixar-se, mas sim nadar a favor da corrente, para que possa ser levado pelo fluxo social” (Santos; Alves, 2019, p. 139).

Pude perceber que, neste espaço, a produção das identidades das professoras alfabetizadoras não se constituiu apenas nas questões sociais, das relações estabelecidas, mas também, pelas políticas de formação de professores (as) alfabetizadores (as) através do Pró-Letramento e do PNAIC que estão articuladas nessas questões sociais, atravessadas na/pela cultura demonstrando de maneira fluída a importância da formação continuada como um espaço de produção das identidades das professoras alfabetizadoras e a ressignificação da prática docente.

As potencialidades da minha proposta de pesquisa estão nas vozes das professoras alfabetizadoras que aqui se encontram, como elas se narraram professoras, como foram alfabetizadas, os modos como elas ressignificaram suas práticas de alfabetização, como elas produziram tais práticas e outras não, como elas alfabetizaram em outros contextos, com outros sujeitos e como constituíram suas identidades docentes demonstrando a representação de professora alfabetizadora no interior do estado do Amazonas a partir de suas escolhas, de suas atitudes e crenças.

Chegar ao final de uma pesquisa é sem dúvida um dos momentos mais complexo a ser produzido. É como se passasse um filme na minha cabeça, de imediato vem as lembranças, o desejo de fazer mestrado, as expectativas de ser aprovada na seleção, o momento da arguição com uma banca composta por professoras, mal sabia eu e elas, que meses depois estaríamos juntas compartilhando conhecimento e modos de pesquisar. Naquele momento eu me perguntava: Fernanda, o que virá? Sem saber da resposta, eu mergulhei no desconhecido e sem

medo do que encontraria pela frente, vivi e experimentei novas travessias e todas as etapas exigidas durante o mestrado.

Confesso ainda que desse processo, encontrei outras Fernanda's, outras identidades até então desconhecidas por mim. Outras identidades assumidas enquanto professora, alfabetizadora, mulher, amazônica e pesquisadora em produção, identidades essas que estavam a minha espera para transitar, circular, negociar e produzir outros eu's, outros sujeitos, outros modos de ser, falar, de ver o outro, o diferente. Foi um passeio doloroso, de muito aprendizado e, sobretudo de experiências que me marcaram e ressignificaram as minhas identidades.

Minhas “últimas” palavras são provisórias e instáveis. Não afirmo porque sei que as identidades se mostram transitórias. Eu me modifico, me ressignifico nessa fluidez constante em busca de outras identidades. Busco nos escritos de Bauman (2005, p. 91) entender as identidades que estão por aí, flutuando pela modernidade líquida, e que nós, assumimos.

Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação.

O que dizer das professoras alfabetizadoras? Na companhia de Rosa, Hortênsia, Jasmim, Girassol, Violeta e Acácia, mando minha pesquisa seguir adiante. Muito ainda há o que se pesquisar. Essa pesquisa não se encerra aqui, nada aqui está pronto e acabado, as certezas aqui precisam ser sempre provisórias. Essa discussão não termina nesta dissertação, pelo contrário, veio apenas fazer uma visita rápida nesse trabalho que iniciou em março de 2022 e abriu outras possibilidades de pesquisar e alfabetizar. Existem outras identidades, outros sujeitos, circulando, transitando, negociando, suturando e subvertendo seus modos de ser e estar nos espaços escolares.

Os meus desejos são infinitos, porém, não deixam de ser desejos que constituem minhas identidades. Por isso, Fernanda, o que vem por aí? O que virá, talvez seja uma Fernanda que tentará seguir a vida acadêmica, estudar, pesquisar, ler teóricos que me inspiram para falarmos sobre alfabetização, formação de professores (as) alfabetizadores (as), métodos de alfabetização, práticas de ensino, Estudos Culturais, identidade e diferença. O que virá pode ser uma professora metra capaz de enxergar o outro com outras lentes, uma alfabetizadora que encontrou nessa escrita outras possibilidades de ver o processo de alfabetização e das identidades. Assim, me direciono a uma nova problemática de pesquisa: Os programas de

formações continuadas de professores (as) alfabetizadores (as) tem dado conta de alfabetizar sujeitos amazônicos no Ensino Fundamental I?

A partir dessas novas indagações, venho propondo como andamento, pois no campo ao qual apresentei essa dissertação de mestrado não fixamos os resultados, mas ressignificamos novas perguntas a partir do ponto de chegada. Cheguei, neste momento de escrita, a pensar a formação desses e dessas professoras no contexto da alfabetização e passo agora a problematizar meu caminho de pesquisadora no âmbito dessas discussões.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rose Belite Cardozo. **A formação dos educadores das escolas do campo no município de Humaitá-AM**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, 2020.
- ALVES, Maria Isabel Alonso. **Identidades indígenas em perspectiva: resignificação, negociação e articulação em espaços formativos**. Curitiba: Appris, 2021.
- ALVES, Rozane Alonso. **YA KA NA ãRA WANã, MOVIMENTO INDÍGENA E A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS ARARA-KARO (PAY GAP/RO)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.
- ALVES, Rozane Alonso; PINTO, Antonia Fernanda Dutra Pinto. A formação dos professores/as alfabetizadores/as a partir do campo dos estudos culturais. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá**, v. XVI, n. 2, p. 361-379, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/11645>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa resignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.
- APRATO, Ana Paula Lima. Compendo narrativas de inspiração fotoetnográfica sobre crianças & objetos – um modo de pesquisar a infância em escola do interior do rio grande do sul. *In*: SBECE – Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação, 7; SIEGE – Seminário Internacional de Estudos Culturais em Educação, 4. Políticas do Ressentimento, do medo e da raiva: reverberações na educação. 12 a 14 jun. 2017. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2017. Disponível em: http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495661020_ARQUIVO_Trabalho_Completo_Sbece2017_Sem_Imagens.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.
- ARANHA, Maria Lúcia. **História da educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- AXT, Margarete. CIVITAS: abrindo espaços de invenção na escola. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogo com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 17-39.
- BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças no espaço escolar**. 2005. 304f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. São Leopoldo, 2005a.

BACKES, José Licínio. A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar. GT: Educação Popular, n. 06. **ANPED**, 2005b. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06124int.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BACKES, José Licínio; JITSUMORI, Carlos Igor de O. Uma articulação teórica para a compreensão das diferenças culturais na escola. *In: SEMINÁRIO: POVOS INDÍGENAS E SUSTENABILIDADE*, 3, 2009, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UCDB, 2009. p. 1-13. Disponível em: <https://www.academia.edu/38049269>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n38/12.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMANN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro, Editora: Zahar, 2007.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A Educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 abr. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar I**. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Escola Ativa**: Projeto Base. Brasília: SECAD/MEC, 2010.

BRASIL. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Pro-Letramento**. Guia Geral. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo. Educação do Campo: unidade 01. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante de ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007. p. 103-127.

CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu da. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. *In*: CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-113.

COSTA, Marisa Vorraber. Política cultural na escola – que fazer na segunda-feira? *In*: SCHMIDT, Saraí (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 9-14.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 107-117.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-22.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 91-115.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luiz Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2022.

DALPIAZ, Altemir Luiz. **Eu estava no biotipo revistável: a construção de identidades docentes em Mato Grosso do Sul no período da redemocratização do Brasil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FELDMANN, Maria Graziela. A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos. **Olhar de professor**, vol. 11, núm. 1, 2008, p. 169-182. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68411111>. Acesso em: 29 ma. 2023.

FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos Tarciso; FREITAS, Silvana Alves. Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 1130-1150, jul./set. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 3 abr. 2023.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 133-152.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-275, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2022.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 43-62.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flavio Moreira *et al.* **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage, Learning, 2015.

GOULART, Cecília M. A. Aspectos da História da Alfabetização na Rede Escolar Municipal de Niterói/RJ: Problematizando Questões Teórico-Methodológicas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 283-299.

HALL, Stuart. Cultural studies and its theoretical legacies. *In*: MORLEY, David.; KUAN-HSING, Chen (eds.). **Stuart Hall** – critical dialogues in cultural studies. London; New York: Routledge, 1996.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 14 jun. 2022.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe L. Introdução – O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. *In*: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-37.

KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber Apontamentos à guisa de introdução. *In*: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Estudos culturais e educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: ULBRA, 2015.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LARROSA, JORGE. “TECNOLOGIAS DO EU E EDUCAÇÃO”. *IN*: SILVA, TOMAZ TADEU DA (ORG.). **O SUJEITO DA EDUCAÇÃO: ESTUDOS FOUCAULTIANOS**. PETRÓPOLIS: VOZES, 1994. P. 35-86. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.UFSM.BR/UNIDADES-UNIVERSITARIAS/CE/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/373/2019/04/TECNOLOGIASDOEUEDUCACAO/LARROSSA.PDF](https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/wp-content/uploads/sites/373/2019/04/TECNOLOGIASDOEUEDUCACAO/LARROSSA.PDF). ACESSO EM: 21 ABR. 2022.

LARROSA, JORGE. **TREMORES: ESCRITOS SOBRE A EXPERIÊNCIA**. 1. ED., 6. REIMP. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2022.

LATOUR, Bruno. **A vida de laboratório**: A produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. *In*: ARANTES, Valéria de Amorim (Org.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; SILVA, Alyane Alvarez; SANTOS, Daniele Vasco. Subverter. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 221-223.

MENEZES, Cristiane Cruz de Oliveira. **A FORMAÇÃO CONTINUADA NA INTERFACE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-AM, 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORAES, Karla Motta Kiffer de. **Padrões mínimos de funcionamento das escolas: ambiente físico escolar**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 5 jun. 2022.

OLIVEIRA, Ely Sandra Carvalho de. **Alfabetização e Letramento na Educação do Campo: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020.

OLIVEIRA, Suziane da Silva. **A construção identitária do/a professor/a do campo no município de Rorainópolis-RR na atual conjuntura política e social**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2021.

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 (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PICCOLI, Luciana. **Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e Letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PICCOLI, Luciana. Apresentação. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero; SPERRHAKE, Renata (Orgs.). **(Des)Caminhos Investigativos da Alfabetização**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 9-11.

PICCOLI, Luciana. Práticas de escrita de crianças no contexto familiar: interlocuções com a BNCC na alfabetização. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21828>. Acesso em: 2 maio 2023.

ROCHA, Anderson Vale da. **PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ACRE – PARFOR: REFLEXOS NA PRÁTICA E NA VIDA DOS PROFESSORES**. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

SANTOS, Jonatha Daniel dos; ALVES, Rozane Alonso. Das possibilidades do pesquisar em contextos indígenas de Rondônia. **Tellus**, Campo Grande, ano 17, n. 33, p. 71-90, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/445>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SANTOS, Jonatha Daniel dos; ALVES, Rozane Alonso. A fabricação de resistências no cenário pós-colonial: entre subalternização e subversão. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 125-142, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/25830>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SANTOS, Jonatha Daniel dos; ALVES, Rozane Alonso. Descolonização de nós mesmos e possibilidades de construir caminhos metodológicos bricolados. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n.1 p. 1-17, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85968>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SANTOS, Rayla Beatriz da Silva; CAVALCANTE, Felipe Sant' Anna; LIMA; Renato Abreu. Os desafios e as contribuições das TDICs para o ensino no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 3, p. 1215-1231, 2023. Disponível em: <https://www.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/451>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SANTOS, Jonatha Daniel dos; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Procedimentos metodológicos e pesquisa de campo: transitando por caminhos bricolados na pesquisa com povos indígenas. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 609-636, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/50739>. Acesso em: 21 maio 2023.

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

SCHEINVAR, Estela. Produzir. *In*: FONSECA, Tania Mara Gali; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 185-201.

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.

SILVA, Cleudilanda Paula Pimenta da. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTES NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Acre, 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 119-138.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Apresentação. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008. p. 7-13.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 26, 2003, Caxambu. **Anais da 26ª reunião...** Caxambu: ANPED, 2003. p. 1-17.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Backer. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

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

SOUZA, Anne Mariette Alves Costa. **Concepções sobre Alfabetização por professores e acadêmicos de Pedagogia de Humaitá/AM: um olhar Histórico-Cultural**. 2021. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. Ensinando nos iniciais: os animais e alimentação sob um enfoque cultural. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008. p. 83-98.

SPERRHAKE, Renata. **Discursos sobre Alfabetização no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS: uma análise de suas representações.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2010.

TORRES, Priscila Almeida. **Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TRINDADE, Iole Faviero. Alfabetizadoras de papel. *In:* SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Professoras que as histórias nos contam.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 109-133.

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.

TRINDADE, Iole Maria Faviero; SPERRHAKE, Renata. Palavras finais, ainda que sempre parciais e sempre provisórias – período: 1975-2012. *In:* TRINDADE, Iole Maria Faviero; SPERRHAKE, Renata (Orgs.). **(Des)Caminhos Investigativos da Alfabetização.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 155-158.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: conexão radical. *In:* COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 93-104.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. *In:* COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 37-69.

VILAS-BOAS, Heloisa. **Alfabetização: outras questões, outras histórias.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

VINENTE, Neila Gonçalves. **O PNAIC e a formação continuada de professoras alfabetizadoras: uma realidade no município de Humaitá – Amazonas.** 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, 2019.

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. *In:* MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 159-168.

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.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagma. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras do saber. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-66.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS



INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO, CPF 705.804.132-68, RG 16896335-SSP/AM, aluna da Universidade Federal do Amazonas, campus de Humaitá-AM, localizada à Rua 29 de agosto, 786, Centro, Humaitá-AM, telefone: (97) 3373-1180, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, convido- o(a) a participar da pesquisa intitulada “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OS DESAFIOS E AS PRÁTICAS DE ENSINO PRODUZIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL I”, que será desenvolvida por minha pessoa, Antonia Fernanda Dutra Pinto²⁵, sob orientação da professora Dr^a. Rozane Alonso Alves²⁶. Este estudo é de uma abordagem qualitativa e tem como objetivo geral: investigar as práticas de ensino produzidas por professores (as) alfabetizadores (as) e os desafios da alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental I. Os objetivos secundários: verificar as práticas de ensino produzidas nas turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental I do município de Coari-Amazonas; perceber as estratégias de subversão dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) no contexto da alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental I e identificar a produção das identidades dos (as) docentes alfabetizadores (as) a partir da estratégia de formação continuada. Assim, busco analisar as respostas para o problema: como estão sendo produzidas as práticas de ensino por professores (as) alfabetizadores (as) no 1º ciclo do Ensino Fundamental I? quais as estratégias de subversão dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) no contexto da alfabetização e letramento? de que forma o (a) professor (a) alfabetizador (a) tem produzido sua identidade a partir da estratégia de formação continuada? Espera-se que esta pesquisa de iniciação científica contribua na construção de novos saberes, a investigação aqui proposta não se limita a responder, ou satisfazer apenas nossas inquietações pessoais, mas trazer outras contribuições, novos conhecimentos que propicie discussões sobre temáticas que podem ser articuladas com a educação e a sociedade de modo geral.

A participação nesse estudo envolve responder a uma entrevista narrativa ressignificada. Esta técnica não estabelece a priori um roteiro de perguntas que delimitam a liberdade de

²⁵ Informações profissionais e acadêmicas no endereço: <http://lattes.cnpq.br/2022482869634934>.

²⁶ Informações profissionais e acadêmicas no endereço: <http://lattes.cnpq.br/7271103372811887>.

expressão dos participantes que se utilizam da comunicação aberta para relatar sua experiência. A metodologia da pesquisa se inicia com a questão gerativa, que emerge dos objetivos da pesquisa, seguindo com a narração principal e a formulação de questionamentos que se referem ao relato do participante. Esclarecemos que a entrevista narrativa ressignificada será gravada, no entanto, serão respeitadas todas as normas de segurança e distanciamento, pois, ainda não há total liberação do estado de vigilância devido a Covid 19. Conforme rege o Of. Circ. Nº009/PROPESP/2020/2020/PROPESP/UFAM, no decorrer de todas as etapas da pesquisa será respeitado o distanciamento mínimo de 2 (dois) metros. Desse modo, seguiremos todos os critérios estabelecidos na NOTA TÉCNICA Nº 001/2022/COVID-19/UFAM, e todas as medidas de prevenção para evitar o contágio e a disseminação do vírus nesse período pandêmico.

Podendo ou não os (as) entrevistados (as) se identificar ou manter a sua privacidade, ou desistir em qualquer fase da pesquisa, conforme o item IV – DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, IV.3, letra d, da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa alguns dos possíveis riscos que poderão ocorrer para o (a) Sr.(a) e as medidas para minimizar esses riscos serão: Perda da confidencialidade e quebra de sigilo dos dados, este risco será amenizado pela privacidade mantida, não sendo divulgado os dados pessoais do participante e as informações serão utilizadas apenas para fins científicos; Quebra de anonimato - para minimizar este risco será garantido a não identificação nominal no formulário; Invasão de privacidade – será garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual; Possibilidade de constrangimento ou dano psicológico ao responder a entrevista presencial – este risco será mínimo, pois, o tipo de perguntas está estritamente relacionado com o entendimento do (a) pesquisado (a) acerca do tema delimitado, sendo no momento da entrevista narrativa ressignificada (presencial) adotada uma conduta acolhedora, ética e respeitosa às falas e posicionamentos dos participantes por parte da pesquisadora; Estresse e cansaço ao responder às perguntas – este risco será amenizado devido a explicação inicial ao (a) candidato (a) participante sobre a não obrigatoriedade na resposta da entrevista e a delimitação do tempo para a resposta das perguntas; Riscos relacionados ao COVID-19 - ficam garantidas todas as medidas sanitárias em relação a prevenção ao COVID-19 como: obrigatoriedade do uso de máscaras, distanciamento de 2 (dois) metros entre a pesquisadora e o entrevistado (a), disponibilização de álcool em gel. Ainda quanto aos riscos para o anonimato

e sigilo, garantimos ao (à) Sr (a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do participante não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Nesta pesquisa, os riscos estão ligados a situações alheias às atividades rotineiras do trabalho docente. Pode acontecer, em determinado momento na entrevista narrativa ressignificada, algum desconforto ou estresse emocional devido às lembranças relacionadas a dinâmica de trabalho durante o ensino remoto na pandemia. Existe também a possibilidade de após 30 ou 40 minutos falando, surgir cansaço que possa comprometer o relato da experiência. Para minimizar esses riscos a pesquisadora irá explicar no início, todo o procedimento que será executado, inclusive sobre a mudança de horário ou de dia para a realização da entrevista, caso o (a) Sr. (a) desejar. De modo que o (a) participante não se sinta constrangido (a).

A entrevista narrativa ressignificada é uma técnica que privilegia a troca de experiências e, portanto, de conhecimentos. Pode-se considerar este benefício direto ao participante como pedagógico, pois, ao narrar um acontecimento, reflete-se sobre as ações de modo que este novo olhar sobre a prática pedagógica e o processo de ensino em sala de aula, contribui para o desenvolvimento e para o fortalecimento da identidade profissional. De maneira geral, os benefícios desta pesquisa está na promoção da reflexão sobre a importância do conhecimento acadêmico e científico produzido no Brasil, por meio do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH/UFAM, podendo auxiliar os (as) futuros (as) professores (as) inclusive os (as) professores (as) alfabetizadores (as) em perceber a necessidade de levar em consideração as teorias vinculadas aos processos de alfabetização e letramento, bem como o contexto histórico.

Se julgar necessário, o (a) ou Sr (a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo (a) na tomada de decisão livre e esclarecida.

Os resultados da pesquisa serão destinados à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais e também, visam contribuir com a produção de conhecimentos na área da alfabetização e letramento, práticas de ensino produzidas no Ensino Fundamental I, na produção das identidades de docentes alfabetizadores; estratégias de subversão dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) no contexto da alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental I.

Possíveis medidas tendo em vista a qualificação dos (as) profissionais que atuam nesta área das ciências humanas, em especial o 1º ciclo do Ensino Fundamental I. A participação

neste estudo poderá despertar o interesse pela qualificação profissional no 1º ciclo, especialmente na área da alfabetização e letramento pela necessidade de ampliar os conhecimentos para além do que está estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Vale ressaltar que todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e nas publicações, impossibilitando sua identificação. Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e, caso ocorra gasto decorrente da realização da pesquisa, será garantido seu ressarcimento, bem como indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Os dados coletados, registros escritos e de som do participante, serão utilizados apenas com propósito de publicação científico-acadêmica. Estes serão armazenados de modo a assegurar a confidencialidade e a privacidade do participante da pesquisa segundo as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

O (a) Sr. (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Antonia Fernanda Dutra Pinto a qualquer tempo para sanar dúvidas e solicitar informações adicionais no endereço: rua Dois de dezembro, 469, apto 101, Tauá Mirim, Coari/Am, telefone para contato (92) 99170-6451 e e-mail: fdutra2013@gmail.com.br. Pode também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas - CEP/UFAM. O mesmo se situa na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, Site: <http://www.cep.ufam.edu.br/cepufam>, e -mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com Fone: (92) 3305-1181 Ramal: 2198.

O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos (as) participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este termo é elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas. Você receberá uma via deste termo, em que constam o e-mail e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação a qualquer momento.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa, compreendo que poderei retirar o meu

consentimento a qualquer momento, e que esta decisão não incidirá em nenhum tipo de penalidade. Autorizo uso de áudios e gravações para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a análise de dados e posteriormente o descarte do material. Portanto, concordo em participar voluntariamente do estudo em questão.

Humaitá, 11 de fevereiro de 2023.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Antonia Fernanda Dutra Pinto²⁷
Pesquisadora responsável

²⁷ Mestranda/pesquisadora. E-mail: fdutra2013@gmail.com/Telefone: (92) 991706451

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E DE RESPONSABILIDADE ENTRE A PESQUISADORA E O/A ENTREVISTADO/A



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES**



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E DE RESPONSABILIDADE ENTRE A PESQUISADORA E O/A ENTREVISTADO/A

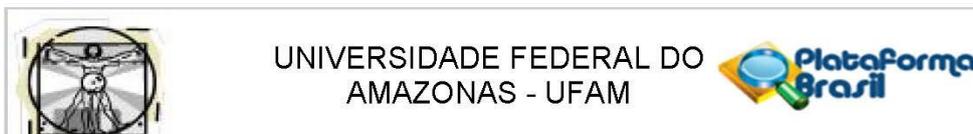
Eu, _____, autorizo as minhas informações pessoais apresentadas por meio da entrevista narrativa ressignificada a pesquisadora **ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO**, brasileira, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Humaitá, ciente que assegurará o uso das informações para fins da pesquisa do projeto: **“Alfabetização e letramento: os desafios e as práticas de ensino produzidas no 1º ciclo do Ensino Fundamental I”**

Entrevistado (a) nº

Eu, ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO, me comprometo a respeitar, tornar sigiloso e utilizar essas informações somente para a pesquisa do projeto “Alfabetização e letramento: os desafios e as práticas de ensino produzidas no 1º ciclo do Ensino Fundamental I”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Pesquisadora

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Alfabetização e letramento.

Pesquisador: ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68937923.3.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.043.714

Apresentação do Projeto:

Este trabalho busca fazer um levantamento de que forma os processos de alfabetização e o letramento tem sido trabalhados no 1º ciclo do Ensino Fundamental I, os desafios, as articulações e as concepções das práticas de ensino produzidas por professores/as alfabetizadores/as, bem como perceber as estratégias de subversão dos/as docentes/as alfabetizadores/as nesse contexto e identificar a produção das identidades dos/as docentes alfabetizadores/as a partir da formação continuada. Assume uma abordagem de cunho qualitativa, utilizando recursos de levantamento bibliográfico e análise de artigos já publicados. O campo teórico-metodológico, operado com os Estudos Culturais, escolhido como procedimento de pesquisa, será utilizado para orientar as discussões sobre alfabetização e letramento como artefatos culturais produzidos para uma determinada

época, de uma determinada cultura, bem como, as práticas de ensino produzidas por professores/as alfabetizadores/as no 1º ciclo do Ensino Fundamental I, articulando com as estratégias de subversão a partir da formação continuada e como tem sido produzida suas respectivas identidades. O movimento de bricolagem será utilizado como procedimento de pesquisa articulando com os/as professores/as alfabetizadores/as a

partir de elementos produzidos por intermédio da entrevista narrativa ressignificada e dos registros no diário de campo entrecruzados com a observação no decorrer da pesquisa. Assim, busco analisar as respostas para o problema: como estão sendo produzidas as práticas de ensino

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

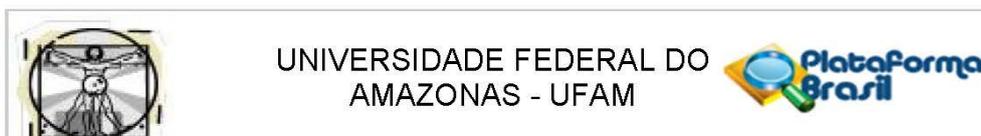
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.043.714

por professores/as alfabetizadores/as no 1º ciclo do Ensino Fundamental I? quais as estratégias de subversão dos/as professores/as alfabetizadores/as no contexto da alfabetização e letramento? de que forma o/a professor/a alfabetizador/a tem produzido sua identidade a partir da estratégia de formação continuada? Espera-se que esta pesquisa de iniciação científica contribua na construção de novos saberes, a investigação aqui proposta não se limita a responder, ou satisfazer apenas nossas inquietações pessoais, mas trazer outras contribuições, novos conhecimentos que propicie discussões sobre temáticas que podem ser articuladas com a educação e a sociedade de modo geral. Portanto, oferecer uma janela para enxergar de outro jeito as questões sobre alfabetização, letramento, identidade, subjetividade, diferença e cultura entranhados no chão da escola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário

- Investigar as práticas de ensino produzidas por professores/as alfabetizadores/as e os desafios da alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental I.

Objetivo Secundário:

- Verificar as práticas de ensino produzidas nas turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental I do município de Coari-Amazonas.
- Perceber as estratégias de subversão dos professores/as alfabetizadores/as no contexto da alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental I.
- Identificar a produção das identidades dos/as docentes alfabetizadores/as a partir da estratégia de formação continuada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o/a pesquisador(a) responsável:

Riscos:

De acordo com a resolução CNS 466/12.item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos de gradações variadas, levando em consideração tal resolução, ressalta-se que a possibilidades de riscos decorrentes da participação do sujeito nessa pesquisa podem estar relacionadas a questão moral. Podendo ser, desconforto e/ou constrangimento em algum momento durante a entrevista narrativa ressignificada, ou a perda de anonimato. Caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, a pesquisadora suspenderá a aplicação dos instrumentos para a produção de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderá encaminhá-los (as) para a Assistência Estudantil do Instituto composto por profissionais qualificados para acompanhar quaisquer eventualidades. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

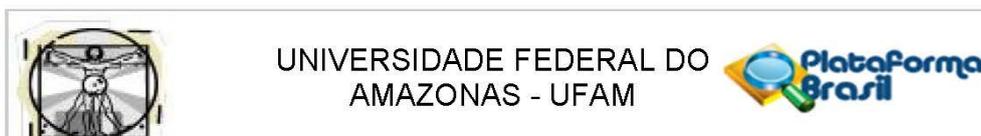
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.043.714

material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos/as participantes, sob qualquer argumento, denúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que

não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há revisibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da graduação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado). Uma vez que o estudo será realizado de forma presencial e estarmos em momento pandêmico por Covid- 19, a pesquisadora vai seguir todos os critérios estabelecidos na NOTA TÉCNICA N° 001/2022/COVID19/UFAM, e todas as medidas de prevenção para evitar o contágio e a disseminação do vírus. As entrevistas serão realizadas em ambientes abertos e ventilados, mantendo o distanciamento mínimo de 2 (dois) metros entre as pessoas, utilizando máscara e álcool em gel.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa podem auxiliar os futuros professores/as inclusive os/as professores/as alfabetizadores/as em perceber a necessidade de levar em consideração as teorias vinculadas aos processos de alfabetização e letramento, bem como o contexto histórico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

Trata-se de um trabalho a ser desenvolvido no âmbito do Instituto de Educação, agricultura e Ambiente IEAA/UFAM, no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, cujo o objetivo principal é investigar as práticas de ensino produzidas por professores/as alfabetizadores/as e os desafios da alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino

Fundamental I. Assumir uma abordagem de cunho qualitativa, buscando fortalecer a integração entre os processos de alfabetização e letramento junto as práticas de ensino produzidas pelos/as docentes alfabetizadores/as, enquanto processo formativo na construção de sua identidade e refletir sobre a relação dos/as docentes na formação acadêmica, na formação de professores/as alfabetizadores/as e como esses vem sendo desenvolvido no âmbito escolar a partir de narrativas - docentes - envolvido no processo ensino-aprendizagem. Considerando a importância para formação acadêmica, pressupõe-se relevância na aprendizagem, proporcionando aos integrantes autonomia e competência para um fazer vinculado a teoria e a prática, construindo novos saberes

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

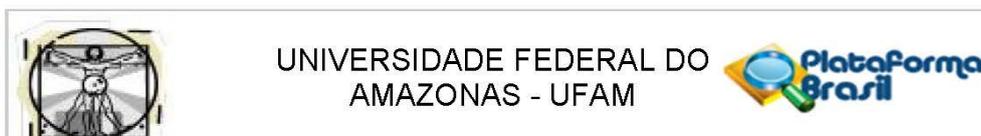
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.043.714

de forma a viabilizar a integração entre as práticas de ensino, identidade, subjetividade, as estratégias de subversão no contexto da alfabetização e letramento.

Hipótese:

Levanta-se a hipótese de que os desafios da alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental I estão relacionados à formação dos/as professores/as alfabetizadores/as, bem como, à construção de suas respectivas identidades como sujeitos históricos.

METODOLOGIA PROPOSTA:

A pesquisa adotará como instrumento para a produção dos dados a entrevista narrativa ressignificada de Andrade (2012) com 07 (sete) docentes alfabetizadores/as da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, localizada no município de Coari-Am. Por meio da narrativa, é possível 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 (DAGMAR, MARLUCY, 2012, p. 174 e 175). O uso do diário de campo servirá como importante instrumento de registro, a fim de configurar a nossa forma pessoal de conhecer e ocupar os espaços de trabalho, de pesquisa e o contato com outras pessoas. Essas narrativas serão organizadas, desenvolvidas e refletidas em dois momentos da pesquisa, primeiro durante o nosso trabalho de campo que poderá compreender a produção do conhecimento, as impressões dos lugares da pesquisa (a escola, a sala de aula, sala dos/as professores/as...), os vínculos estabelecidos com os sujeitos, o acompanhamento, a observação das atividades nos grupos, as escolhas, a formulação e a realização das entrevistas, com o propósito de compreender os significados e as relações produzidas ao longo de um processo educativo.

Critério de Inclusão:

Serão selecionados/as apenas professores/as que possuem experiência de no mínimo 02 (dois) anos de efetivo trabalho com alfabetização em turmas do 1º, 2º e 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental I, que sejam formados/as em licenciatura e que sejam profissionais de efetivo exercício.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos da pesquisa professores/as com formação a nível de magistério. Professores/as que não estejam atuando em sala de aula.

Professores/as afastados/as por questões de saúde.

Metodologia de Análise de Dados:

A análise dos dados será de forma qualitativa, levando em consideração os apontamentos de Ludke e André (1986) sobre análise de conteúdo. Será realizada análise categorial a partir dos

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

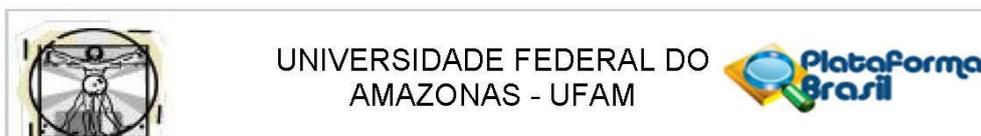
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.043.714

elementos registrados pelos/as participantes da pesquisa nos questionários abertos, bem como dos documentos estudados com uso de artigos, teses e livros. Apoiado em Laurence Bardin (2016), onde a autora discute acerca do assunto, afirmando que a análise de conteúdo pode se constituir de várias técnicas, com o intuito de descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Sendo composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não), permitindo a realização de inferência de conhecimentos.

Desfecho Primário:

Estudos preparatórios sobre o tema, levantamento e sistematização dos dados da pesquisa.

Desfecho Secundário:

Defesa do trabalho, divulgação dos resultados em periódicos nacionais e internacionais.

Tamanho da Amostra no Brasil: 7

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de um Projeto de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, intitulado "Alfabetização e letramento: os desafios e as práticas de ensino produzidas no 1º ciclo do Ensino Fundamental I", Pesquisadora Antonia Fernanda Dutra Pinto, orientadora professora Drª Rozane Alonso Alves. Trata-se de um trabalho a ser desenvolvido no âmbito do Instituto de Educação, agricultura e Ambiente IEAA/UFAM, no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, cujo objetivo principal é investigar as práticas de ensino produzidas por professores/as alfabetizadores/as e os desafios da alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental I. A pesquisa adotará como instrumento para a produção dos dados a entrevista narrativa ressignificada de Andrade (2012) com 07 (sete) docentes alfabetizadores/as da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, localizada no município de Coari-Am. A análise dos dados será de forma qualitativa, levando em consideração os apontamentos de Ludke e André (1986) sobre análise de conteúdo. Concernente à documentação obrigatória apresentada ao CEP, registra-se que:

TERMO COMPROMISSO PESQUISADOR: ADEQUADO;

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA;

PROJETO DE PESQUISA: ADEQUADO;

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: ADEQUADOS;

RISCOS E BENEFÍCIOS: ADEQUADOS;

INSTRUMENTO DA PESQUISA: ADEQUADOS;

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

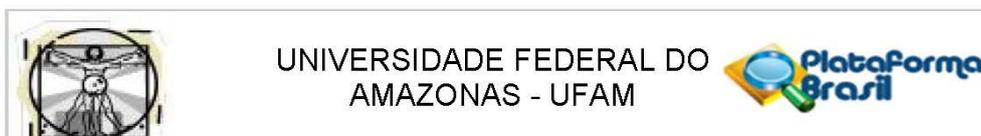
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.043.714

CRONOGRAMA: ADEQUADO (entrevista com os professores em maio de 2023);

ORÇAMENTO: (financiamento próprio no valor de R\$);

TCLE: ADEQUADO;

TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA ESTADUAL INÊS DE NAZARÉ VIEIRA-COARI/AM: ADEQUADO.

Recomendações:

Cabe ao pesquisador responsável o cumprimento das recomendações feitas nos pareceres do CEP - CONEP, antes de autorizar o início da pesquisa.

Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP em www.cep.ufam.edu.br

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! "O pesquisador deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

SMJ

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2092686.pdf	22/02/2023 14:20:59		Aceito
Outros	Anuencia_escola.pdf	22/02/2023 14:17:21	ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO	Aceito
Outros	Termo_responsabilidade.pdf	22/02/2023 14:15:35	ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO	Aceito
Outros	Termo_assentimento.pdf	22/02/2023 14:14:51	ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

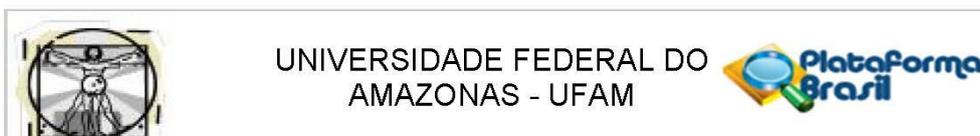
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.043.714

Outros	Roteiro_entrevista.pdf	22/02/2023 14:14:00	ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO	Aceito
Outros	Cronograma_.pdf	22/02/2023 14:13:20	ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_.pdf	22/02/2023 14:12:47	ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO	Aceito
Orçamento	Orcamento_.pdf	22/02/2023 14:12:17	ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/02/2023 14:10:14	ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	22/02/2023 14:05:54	ANTONIA FERNANDA DUTRA PINTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 07 de Maio de 2023

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com