


**Trajetórias constitutivas e práticas de alfabetização de professoras da rede
SESI-SP: uma análise a partir de narrativas docentes***


**Constitutive trajectories and beginning literacy practices of teachers from
the *SESI-SP* network: an analysis based on teacher narratives**

**Trayectorias constitutivas y prácticas de alfabetización de profesoras de la
red *SESI-SP*: un análisis a partir de narrativas docentes**

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza**

 <https://orcid.org/0000-0001-6280-1784>

Ana Clara Bortoleto Nery***

 <https://orcid.org/0000-0001-6316-3243>

Resumo: Este artigo objetiva investigar e problematizar as implicações das trajetórias constitutivas de professoras alfabetizadoras para a maneira como conduzem as práticas de ensino da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada na História Cultural e na perspectiva sociocultural do letramento, cujos dados foram produzidos por meio de narrativas escritas de 16 docentes da rede Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP), coletadas em encontros formativos e analisadas à luz do Paradigma Indiciário. Os resultados indicaram que memórias de alfabetização, percursos formativos e experiências cotidianas influenciam diretamente as práticas docentes e que as professoras reinterpretam prescrições institucionais, elaboram táticas próprias e constroem ambientes alfabetizadores significativos, revelando a dimensão inventiva da docência.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação docente. História Cultural.

Abstract: This article aims to investigate and problematize the implications of the constitutive trajectories of beginning literacy teachers for the ways in which they conduct practices for teaching reading and writing. This is a qualitative study grounded in Cultural History and in the sociocultural perspective of literacy. Data were produced through written narratives by 16 teachers from the *Serviço Social da Indústria de São Paulo* (SESI-SP) network [São Paulo Industrial Social Service], collected during teacher education encounters and analyzed in light of the Evidential Paradigm. The results indicate that memories of learning to read and write, educational pathways, and everyday experiences directly influence teaching practices, and that teachers

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001, no âmbito do Programa Institucional de Pós-Doutorado (PIPD).

** Pesquisadora de Pós-Doutorado, com bolsa Capes, na Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Marília. Doutora em Educação. *E-mail:* <nathalia.amorim@unesp.br>.

*** Professora Titular na Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Marília. Doutora em Educação. *E-mail:* <ana-clara.nery@unesp.br>.

reinterpret institutional prescriptions, develop their own tactics, and build meaningful literacy environments, revealing the inventive dimension of teaching.

Keywords: Beginning literacy teaching. Teacher education. Cultural History.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo investigar y problematizar las implicaciones de las trayectorias constitutivas de profesoras alfabetizadoras en la manera en que conducen las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Se trata de una investigación cualitativa fundamentada en la Historia Cultural y en la perspectiva sociocultural del alfabetización, cuyos datos fueron producidos por medio de narrativas escritas de 16 docentes de la red *Serviço Social da Indústria de São Paulo* (SESI-SP), recopiladas en encuentros formativos y analizadas a la luz del Paradigma Indiciario. Los resultados indicaron que las memorias de alfabetización, los recorridos formativos y las experiencias cotidianas influyen directamente en las prácticas docentes, y que las profesoras reinterpretan prescripciones institucionales, elaboran tácticas propias y construyen ambientes alfabetizadores significativos, revelando la dimensión inventiva de la docencia.

Palabras clave: Alfabetización. Formación docente. Historia Cultural.

Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de pós-doutorado em Educação que tem como foco a constituição profissional de professoras alfabetizadoras e suas implicações para as práticas de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inserido no campo da formação de professores, o estudo parte do pressuposto de que compreender o “tornar-se alfabetizadora” implica considerar, para além dos percursos formativos institucionalizados, os processos de reinvenção, negociação e reinterpretação que atravessam o trabalho docente em sua dimensão cotidiana. Tal perspectiva converge com estudos recentes (Peroza, 2024; Silva, 2025; Souza, 2024) que situam a formação docente como um processo contínuo, marcado pela articulação entre contextos, reflexões e saberes produzidos na prática.

Apesar da importância conferida a essas dimensões, ainda é pouco frequente o deslocamento do olhar para as percepções que as próprias professoras constroem acerca de suas trajetórias formativas e das relações entre as experiências acumuladas e suas práticas de alfabetização. Compreender a docência sob esse olhar requer reconhecer que os sentidos atribuídos à prática se constituem na relação entre memória, cultura e vivências profissionais, o que agrega densidade aos processos formativos. Nessa direção, o recurso às narrativas docentes tem se afirmado como possibilidade analítica relevante para acessar tais dimensões, uma vez que, conforme enfatizam Rodrigues e Pérez (2024, p. 4), “[...] a narrativa é a narrativa da experiência – um modo de conhecer”.

Sob esse enfoque, torna-se pertinente analisar as experiências vividas ao longo do tempo, desde a escolarização inicial até os percursos formativos e o exercício profissional, como elementos que compõem os modos de ensinar. A constituição docente revela-se, assim, como um processo em constante movimento, permeado por tensões entre políticas educacionais, referenciais formativos e práticas cotidianas, no qual se articulam continuidades, rupturas e ressignificações. Diferentes temporalidades e experiências entrecruzam-se, produzindo modos singulares de atuação no ensino da leitura e da escrita.

É nesse horizonte que se insere o presente estudo. Tomando como ponto de partida as narrativas de docentes que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas da rede do Serviço Social da Indústria do Estado de São Paulo (SESI-SP), este artigo tem por objetivo investigar e problematizar as implicações de suas trajetórias formativas, compreendendo a rememoração de suas próprias aprendizagens da leitura e da escrita, os caminhos de formação e os fazeres cotidianos para as práticas de alfabetização que desenvolvem. Busca-se compreender de

que modo essas docentes significam suas experiências e como, em seus relatos, emergem indícios de apropriações, desvios, permanências e reempregos que se materializam no exercício da docência.

A escolha de investigar as percepções de professoras pertencentes ao quadro de colaboradores de escolas do SESI-SP justifica-se pela amplitude das ações de formação continuada promovidas pela rede, inclusive no campo da alfabetização, e pelo compromisso institucional com o desenvolvimento profissional docente, evidenciado na oferta de espaços formativos que privilegiam as trocas entre pares e a valorização dos saberes da experiência.

As narrativas analisadas foram produzidas nesse contexto formativo, a partir de cinco perguntas abertas, e interpretadas à luz do referencial teórico-metodológico da História Cultural, em articulação com os estudos do letramento na perspectiva sociocultural. Ao assumir as narrativas como fonte de investigação, o estudo orienta-se para a compreensão dos sentidos atribuídos pelas professoras às suas práticas e experiências, entendendo-as como produções discursivas que expressam modos de interpretar e agir no campo da alfabetização. A análise volta-se, assim, à identificação de marcas, pistas e recorrências que permitem problematizar a constituição profissional docente em sua complexidade, contribuindo para o aprofundamento das discussões no campo da formação de professoras alfabetizadoras.

Caminhos da pesquisa: perfil das docentes participantes e acesso ao campo

Em conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas com participação de seres humanos, delinear-se ações que assegurassem transparência, autonomia e resguardo das participantes, incluindo a elaboração e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Consentimento de Participação, nos quais se explicitam objetivos, etapas, riscos e garantias. O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo obtido aprovação sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 90227225.7.0000.5406.

Considerando a natureza qualitativa do estudo, que mobilizou narrativas e experiências de sujeitos, um dos principais desafios éticos consistiu na preservação da identidade das participantes, sobretudo diante da possibilidade de reconhecimento indireto por meio de falas ou contextos descritos. Para mitigar esse risco, foram adotadas táticas, como o uso de nomes fictícios e a supressão ou adaptação de elementos identificáveis.

Para além do cumprimento desses cuidados, assumiu-se uma postura ética ancorada na escuta atenta, no respeito às narrativas e no tratamento responsável dos dados, com a devida preservação da identidade das participantes. Considerou-se, ainda, a dimensão relacional da investigação, reconhecendo as docentes como interlocutoras implicadas na produção dos sentidos que atravessam o processo investigativo.

O contato inicial com as unidades escolares¹ da rede SESI-SP, situadas em municípios do interior paulista, realizou-se por meio de *e-mail* institucional, com o encaminhamento da solicitação formal de coleta de dados acompanhada do parecer favorável do CEP. Na sequência, foram realizados agendamentos com as equipes gestoras, visando à apresentação detalhada da proposta investigativa, ao esclarecimento de seus objetivos, justificativas e condições de participação, bem como à organização dos momentos de produção de dados. Esses momentos foram articulados às Discussões Pedagógicas Coletivas, espaço formativo já instituído na rede, o que favoreceu a

¹ Faz-se importante ressaltar que as três escolas participantes integram Centros de Atividades (CATs), o que significa que contam com infraestruturas complementares (esporte, lazer e cultura) e são consideravelmente mais amplas.

inserção da pesquisa no cotidiano escolar sem ruptura das dinâmicas de trabalho. Tal condução possibilitou a realização da coleta em um ambiente de interlocução entre as participantes.

A expectativa inicial voltava-se para a ampliação do número de escolas envolvidas. Entretanto, alguns entraves foram encontrados ao longo do processo. O período de aproximação coincidiu com momentos intensos do calendário escolar: realização de avaliações externas, fechamento de etapas letivas e demandas administrativas próprias do encerramento de ciclos. Além disso, houve o caso de uma unidade que recusou formalmente a participação na pesquisa, sob o argumento de que “não encontrou procedimentos que subsidiassem a realização de pesquisa – coleta de dados – por pesquisadores não pertencentes ao quadro de funcionários do SESI, isto é, pesquisadores externos”.

Diante desse cenário, a pesquisa contou com a participação de 16 professoras alfabetizadoras, distribuídas em três escolas, doravante denominadas A, B e C. Na escola A, participaram todas as docentes alfabetizadoras, sendo três atuantes no primeiro ano e três no segundo. Situação semelhante ocorreu na escola B, onde também houve adesão de todas as professoras, igualmente distribuídas entre três turmas de primeiro ano e três de segundo. Na escola C, por sua vez, participaram as três docentes dos primeiros anos e apenas uma do segundo ano, uma vez que as outras duas professoras estavam ausentes na ocasião da coleta de dados. O perfil das docentes² é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil das docentes participantes

Nome da docente	Formação acadêmica	Ano de atuação	Tempo na escola
ESCOLA A			
Eliana	CEFAM; Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Mirian	CEFAM; Pedagogia	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Laura	Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	5 a 10 anos
Carolina	Pedagogia	2º ano do EF	1 a 5 anos
Fernanda	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos
Aline	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos
ESCOLA B			
Sônia	Normal; Especialização	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Maria	Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Lívia	Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	5 a 10 anos
Débora	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos
Vivian	Normal; Especialização	2º ano do EF	Mais de 15 anos
Mônica	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos
ESCOLA C			
Alessandra	Normal; Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	10 a 15 anos
Thaís	Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Gisele	Normal; Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	5 a 10 anos
Simone	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras. Dados da pesquisa (2025).

Legenda: CEFAM = Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério; EF = Ensino Fundamental.

Embora as narrativas produzidas pelas docentes sejam examinadas mais profundamente nas seções seguintes, o perfil das participantes apresentado permite antecipar algumas pistas interpretativas acerca das relações entre trajetória profissional, formação docente e modos de mobilização dos conhecimentos no cotidiano da alfabetização.

De modo geral, não se observam diferenças marcantes entre professoras mais jovens e mais experientes no que se refere aos processos de desvios, reempregos e ressignificações das prescrições institucionais. As análises posteriores indicam que tais movimentos atravessam o

² Para garantir o sigilo da identidade das participantes, foram-lhes atribuídos nomes fictícios.

conjunto do grupo investigado, demonstrando que tanto docentes com maior tempo de atuação quanto aquelas com trajetórias profissionais mais recentes mobilizam táticas pedagógicas para reinterpretar orientações curriculares e responder às demandas reais da sala de aula. Ainda assim, alguns indícios sugerem que o tempo de permanência na escola pode favorecer uma leitura mais situada das condições institucionais e das possibilidades de intervenção pedagógica.

No que diz respeito às trajetórias formativas, a diversidade de percursos acadêmicos, como Curso Normal, CEFAM, Pedagogia e especializações, parece contribuir para a pluralidade de referências mobilizadas pelas docentes. Contudo, como será observado nos excertos de narrativas adiante, tais diferenças não se traduzem em práticas pedagógicas rigidamente distintas; as professoras tendem a articular saberes provenientes da formação inicial e continuada às experiências construídas no cotidiano escolar, compondo práticas que integram memórias de escolarização, referenciais teóricos e observações sobre os processos de aprendizagem dos alunos.

No que se refere ao ano de atuação, também não se manifestam rupturas significativas entre docentes do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental. As narrativas de ambos os grupos revelam preocupações semelhantes com a construção de ambientes alfabetizadores significativos, com a circulação de diferentes gêneros textuais e com a atenção às singularidades dos estudantes. Entre as professoras do segundo ano, contudo, aparecem com maior frequência referências à retomada e à consolidação de aprendizagens iniciadas no ano anterior, o que sugere atenção particular à continuidade dos processos de alfabetização e à heterogeneidade dos níveis de apropriação da escrita presentes nas turmas.

Entraves institucionais como indícios: uma leitura à luz da História Cultural

Os fatores que limitaram a ampliação do campo empírico não constituem meros obstáculos logísticos. À luz da História Cultural, podem ser interpretados como indícios das dinâmicas institucionais contemporâneas. Nessa perspectiva, tais ocorrências deixam de ser compreendidas como contingências isoladas e passam a ser analisadas como manifestações de modos de organização, regulação e funcionamento próprios da escola.

A recusa de uma unidade escolar sob o argumento formal da inexistência de procedimentos que subsidiassem a realização de pesquisa por pesquisadores externos pode ser compreendida como movimento estratégico. Trata-se da afirmação de fronteiras e da proteção do espaço organizacional, sinalizando restrição ao acesso, à disseminação e a possíveis tensionamentos de discursos que envolvem a escola e a formação/trabalho docente.

Ginzburg (1989) sugere que pequenas ocorrências e detalhes aparentemente marginais podem exprimir estruturas mais profundas. A coincidência do período de coleta com avaliações externas e fechamento de etapas letivas também pode ser lida como pista das prioridades institucionais. A prioridade atribuída às avaliações externas indica a força de dispositivos de mensuração na organização do tempo escolar. O calendário, nesse sentido, torna-se documento cultural: ele revela o que é considerado urgente e inadiável.

Chartier (2000, 2010), ao enfatizar a cultura escolar como produção histórica, lembra que as práticas escolares são condicionadas por políticas públicas, exigências administrativas e regimes de avaliação. O fato de o período de avaliações externas ter dificultado a realização da pesquisa sugere que a escola contemporânea está fortemente submetida a demandas de desempenho e monitoramento, o que impacta sua disponibilidade para a reflexão sobre práticas.

Em face do exposto, nota-se que os entraves encontrados revelaram que a escola é, simultaneamente, espaço de produção cultural e de forte regulação institucional. A dificuldade de inserção e a recusa de uma unidade permitem inferir que o campo escolar está longe de ser plenamente aberto à investigação externa, constituindo-se como um ambiente permeado por relações de poder, critérios de legitimidade e disputas simbólicas sobre quem pode narrar a escola.

Fundamentação teórico-metodológica

A escolha da História Cultural como aporte teórico-metodológico fundamenta-se em sua potência para reposicionar o foco das grandes estruturas e normas para as práticas ordinárias, valorizando as ações e percepções de sujeitos comuns. Tal perspectiva permite compreender que os processos educativos não se reduzem à aplicação de métodos ou à reprodução de prescrições institucionais, mas se constituem em meio a apropriações, táticas e *microinvenções*.

Michel de Certeau (1994, 1996) oferece uma chave interpretativa fundamental ao propor a distinção entre estratégias – vinculadas às instâncias de poder e às estruturas institucionais – e táticas – entendidas como modos de fazer produzidos por sujeitos que operam no interior dessas estruturas. Para o autor, o cotidiano é permeado por ações que “[...] curto-circuitam as encenações institucionais” (Certeau, 1994, p. 41) e que revelam brechas e escapes que preservam certa autonomia do sujeito, mesmo em contextos marcados por controle e regulação.

Em diálogo com essa abordagem, Anne-Marie Chartier (2000, 2010) contribui ao direcionar o olhar para o interior das escolas, destacando a importância das *microrrealidades* e das práticas efetivamente realizadas. Segundo a autora, se os problemas e as tensões emergem no cotidiano escolar, nas relações entre sujeitos e na forma como lidam com os objetos do conhecimento, é nesse plano que a investigação precisa, essencialmente, deter-se. A cultura escolar, nesse prisma, configura-se como algo construído nas práticas, nos usos e nas formas de apropriação que professores e alunos engendram.

Complementarmente, o Paradigma Indiciário, modelo interpretativo formulado por Carlo Ginzburg (1989), orienta o percurso analítico da pesquisa ao privilegiar a leitura de indícios (traços, sinais, frequências, silêncios e escolhas discursivas) como vias de acesso a dimensões não imediatamente visíveis da realidade. Inspirado na lógica interpretativa do caçador, esse modelo cognoscitivo parte do princípio de que, sendo a realidade opaca, sua compreensão exige atenção aos pormenores e às marcas aparentemente secundárias, capazes de revelar estruturas mais profundas. Nas palavras de Aguiar e Ferreira (2021, p. 10):

O movimento da pesquisa, no Paradigma Indiciário, se dá num constante coletar, observar e decifrar. Coletamos recorrências, anomalias e lacunas, variamos as escalas de observação, reunimos diferentes documentos, fontes de dados, materiais de estudo. Buscamos indícios e repetições. Observamos o material que coletamos. Para cada material, podemos reconhecer coisas já sabidas antes (é quando nossas certezas aparecem), podemos duvidar e propor questões (é quando nossas dúvidas aparecem) ou ainda intuir que há algo ali que ainda não entendemos (porque há, em toda pesquisa, elementos não tão evidentes).

Transposto à análise das narrativas das professoras alfabetizadoras, tal referencial orienta a identificação de pistas presentes nos relatos, como escolhas lexicais, ênfases, recorrências temáticas e modos de nomeação das práticas, compreendidas como indícios dos processos de constituição profissional e das formas pelas quais as docentes interpretam, reempregam e ressignificam saberes no cotidiano da sala de aula.

Do ponto de vista dos procedimentos analíticos, a interpretação das narrativas foi conduzida em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se uma leitura preliminar do conjunto dos textos, com o objetivo de apreender regularidades, contrastes e singularidades. Em seguida, procedeu-se à identificação de indícios significativos, considerando tanto elementos recorrentes quanto marcas discursivas que evidenciassem tensões, deslocamentos ou reinterpretações das práticas. Esses indícios foram, então, agrupados em eixos analíticos provisórios, em um movimento iterativo entre dados empíricos e referencial teórico, o que permitiu a construção de categorias interpretativas progressivamente refinadas. Por fim, desenvolveu-se a análise interpretativa, articulando os excertos selecionados aos referenciais da História Cultural e dos estudos do letramento, de modo a compreender os sentidos atribuídos pelas docentes às suas trajetórias e práticas. O Quadro 2 explicita visualmente o movimento metodológico desenvolvido.

Quadro 2 – Síntese do percurso metodológico da pesquisa

Etapa	Descrição	Operações realizadas	Finalidade analítica
Leitura preliminar	Imersão inicial no conjunto das narrativas, com vistas à apreensão global do material empírico, sem categorização prévia.	Leitura integral e reiterada; identificação de regularidades, contrastes e singularidades; registro de impressões iniciais.	Construir uma compreensão panorâmica do <i>corpus</i> e orientar os movimentos analíticos subsequentes.
Identificação de indícios	Mapeamento de elementos significativos nas narrativas, compreendidos como pistas analíticas relevantes.	Destacamento de recorrências discursivas; atenção a marcas de tensão, deslocamento, ênfase e reinterpretação; seleção de trechos potencialmente analíticos.	Evidenciar aspectos que revelam sentidos em disputa, práticas situadas e movimentos de significação.
Agrupamento em eixos provisórios	Organização dos indícios em conjuntos temáticos iniciais, em diálogo com o referencial teórico.	Aproximação de elementos por afinidade de sentido; construção de eixos interpretativos provisórios; movimento iterativo entre dados empíricos e teoria.	Estruturar o material de modo a possibilitar a emergência de regularidades interpretativas.
Construção de categorias analíticas	Refinamento progressivo dos eixos em categorias interpretativas mais consistentes e teoricamente fundamentadas.	Reorganização, fusão ou desdobramento dos eixos; explicitação conceitual; validação das categorias a partir do <i>corpus</i> .	Produzir categorias capazes de sustentar a análise, respeitando o caráter situado e relacional dos dados.
Análise interpretativa	Articulação entre o material empírico e os referenciais teóricos adotados, com vistas à produção de compreensão analítica.	Interpretação relacional; problematização dos sentidos atribuídos pelos sujeitos; análise das práticas como produções culturais situadas.	Compreender os modos pelos quais os sujeitos significam suas trajetórias e práticas, à luz da História Cultural e dos estudos do letramento.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Esse processo culminou na constituição de categorias analíticas que organizam a compreensão do material empírico, quais sejam: a) trajetórias docentes e memórias de alfabetização; b) táticas docentes e reinvenção do prescrito; c) cultura escolar e a materialidade do ler; e d) *microdecisões* pedagógicas e leitura indiciária do cotidiano. Tais categorias não foram definidas *a priori*, mas emergiram da interlocução entre os dados e o referencial teórico, configurando-se como construções analíticas situadas.

Considerando que o foco do estudo incide sobre práticas de ensino da leitura e da escrita, a articulação com os estudos do letramento na perspectiva sociocultural amplia a compreensão da alfabetização ao concebê-la como prática social de linguagem, historicamente situada e atravessada por relações de poder, valores e significados. Nessa direção, Brian Street, Angela Kleiman, Roxane Rojo e Leda Tfouni contribuem para deslocar a alfabetização de uma abordagem centrada

exclusivamente no domínio técnico do sistema de escrita para uma compreensão que enfatiza os usos sociais da leitura e da escrita.

Assim, a análise das narrativas busca apreender como as professoras organizam condições de participação dos alunos em eventos de letramento e como articulam suas trajetórias pessoais e profissionais à formação de novos leitores. Ao privilegiar os indícios presentes nas narrativas e situá-los no entrecruzamento entre práticas, saberes e contextos, a pesquisa procura dar visibilidade a dimensões do trabalho docente que tendem a permanecer pouco explicitadas, sem, contudo, supor que tal movimento se realize de forma plena. Assume-se, nesse sentido, que toda interpretação é subjetiva, afastando-se de uma leitura que tomaria as narrativas como expressão integral da experiência vivida, em consonância com a problematização proposta por Souza (2019) acerca da ingenuidade de decifrar fielmente a história do outro e inscrevê-la no campo do completamente visível.

Resultados e leitura analítica do material empírico

A seção que se segue apresenta os desdobramentos analíticos construídos a partir das categorias delineadas no percurso investigativo. Organizadas em subseções, cada uma delas se dedica a explorar um eixo específico de interpretação, buscando explicitar como as narrativas das professoras permitem compreender diferentes dimensões de suas práticas. Ao privilegiar a análise dos relatos em sua materialidade discursiva, procura-se evidenciar as singularidades que se fazem presentes no trabalho docente. Nesse sentido, as categorias orientam a leitura do material empírico, favorecendo a articulação entre experiências narradas e processos mais amplos de constituição da docência no campo da alfabetização.

Trajatórias docentes e memórias de alfabetização

As narrativas produzidas pelas professoras, ao retomarem suas próprias experiências de alfabetização, oferecem material significativo para compreender a constituição de suas trajetórias profissionais. Não se trata de lembranças genéricas, mas de registros concretos que denotam marcas da cultura escolar vivenciada e que, em muitos casos, dialogam explicitamente com suas práticas atuais. A memória afetiva da relação com a professora aparece de forma expressiva no relato de uma docente:

Quando entrei no 1º ano do Ensino Fundamental já estava alfabetizada (o que acredito que tenha facilitado). Minha professora alfabetizadora, com a qual tenho o privilégio de trabalhar junto atualmente, ensinava-me com muito amor e carinho. Sempre incentivava a leitura. Carrego esse prazer nos livros até hoje. Tem uma frase que diz assim: “Tem quem carregue guarda-chuva. Eu carrego livros” (Professora Lívia – Escola B).

O excerto destaca três elementos basilares: o incentivo à leitura, o “amor e carinho” como marcas da prática docente e a permanência do “prazer nos livros até hoje”. A memória não se concentra em métodos ou materiais, mas na mediação da professora e na constituição de uma relação positiva com a leitura. Quando afirma que “carrega livros”, a docente mostra que a experiência escolar ultrapassou o domínio técnico da alfabetização, configurando-se como prática cultural incorporada. Conforme Chartier (2000), trata-se de indício de uma cultura escolar na qual a leitura era valorizada como prática recorrente, mediada por uma figura docente significativa.

Em outra direção, a memória da leitura e da escrita como ato mecânico foi explicitada por outra professora:

Da época em que era criança, me lembro da leitura e da escrita serem algo “executado”, ou seja, eu aprendia para executar o ato de ler e escrever. E hoje, com os meus alunos, eu gosto de apresentar o gênero textual, relacionar e dar significado a

ele e, a partir disso, trabalhar a leitura e a escrita. Para que a leitura e a escrita sejam algo com significado (Professora Simone – Escola C).

A oposição entre “executar” e “dar significado” é enunciada pela própria docente. O termo “executado” remete a uma prática centrada no cumprimento da tarefa, enquanto, no presente, ela afirma buscar “apresentar o gênero textual” e “dar significado”. Não há aqui inferência externa: a narrativa explicita um movimento de contraste entre a experiência vivida e a prática que procura construir. Esse deslocamento pode ser compreendido, à luz de Certeau (1994), como reemprego transformador de uma herança escolar – a professora não ignora o que viveu, mas reorganiza sua atuação em direção a outra concepção de leitura e escrita.

A presença do método tradicional e da cartilha foi explicitada de forma direta em outro relato: “*Fui alfabetizada pelo método tradicional, tendo como material a cartilha “Caminho Suave” e “O Reino da Alegria”. As atividades eram silabadas. Os textos não faziam sentido*” (Professora Thaís – Escola C). Aqui aparecem referências concretas a materiais (“Caminho Suave”, “O Reino da Alegria”), ao tipo de atividades (“silabadas”) e à avaliação da experiência (“Os textos não faziam sentido”). O enunciado constitui vestígio de uma cultura escolar centrada na silabação e na progressão estruturada por unidades menores da língua. Ao afirmar que “os textos não faziam sentido”, a docente oferece um juízo retrospectivo que dialoga com discussões contemporâneas sobre letramento e significado, mas que emerge da própria memória narrada.

A centralidade da memorização e da cópia também aparece em outro excerto:

Quando criança, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita era baseado em memorização, cópias de palavras e frases. Me recordo que tive muita dificuldade por não ser algo efetivamente significativo. Hoje, diante da vivência direta com a alfabetização, percebo a importância de uma aprendizagem significativa, valorizando a criança como um sujeito ativo e construtor de conhecimento (Professora Aline – Escola A).

O relato apresenta dois momentos claramente demarcados: o passado, “baseado em memorização, cópias de palavras e frases”, e o presente, no qual se afirma a “importância de uma aprendizagem significativa”. A dificuldade vivenciada é atribuída à ausência de significado. O próprio enunciado estabelece a relação entre experiência pregressa e posicionamento atual.

Sob a perspectiva do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), termos como “cartilha”, “atividades silabadas”, “memorização”, “cópias”, “executar”, “incentivava a leitura” e “aprendizagem significativa” funcionam como pistas de modelos pedagógicos distintos que compuseram a formação dessas docentes. Não se trata de generalizar ou extrapolar, mas de reconhecer que tais palavras, em sua literalidade, ecoam práticas, materiais e concepções que marcaram diferentes momentos da cultura escolar.

Na matriz teórica proposta por Certeau (1994), as narrativas permitem entrever movimentos de apropriação e reemprego. As professoras explicitam, em seus próprios termos, que suas práticas atuais dialogam – por continuidade ou por ruptura – com aquilo que viveram. Já na perspectiva sociocultural do letramento (Kleiman, 2014, 1995; Kleiman; Assis, 2016; Street, 2014), as ênfases no “significado”, no “gênero textual” e na valorização da criança como “sujeito ativo” indicam uma concepção de leitura e escrita como prática social contextualizada, o que não se resume à execução técnica.

Desse modo, as trajetórias docentes, tal como narradas, desvelam que o fazer pedagógico contemporâneo é tecido por memórias concretas, materiais e nomeadas. As lembranças da cartilha, da silabação, da memorização ou do incentivo à leitura constituem vestígios de culturas escolares inscritas em contextos históricos específicos, que seguem dialogando, sendo superadas ou ressignificadas nas práticas atuais de alfabetização.

Táticas docentes e reinvenção do prescrito

A distinção entre estratégias e táticas, proposta por Certeau (1994), oferece uma chave interpretativa potente para compreender as práticas docentes narradas pelas professoras alfabetizadoras. Estratégias são próprias das instâncias que detêm poder – instituições, sistemas, políticas curriculares – e se organizam a partir de um “lugar próprio” que lhes garante estabilidade e controle. Já as táticas são modos de operar daqueles que não dispõem desse lugar de poder; elas se produzem nas circunstâncias, no tempo oportuno, explorando brechas e interstícios do sistema.

As narrativas analisadas denotam que o cotidiano da alfabetização se constitui em um espaço marcado por constantes negociações entre o prescrito e o praticado. Embora documentos curriculares, materiais didáticos e orientações institucionais estabeleçam bases para o trabalho pedagógico, é no interior da sala de aula que tais diretrizes são reinterpretadas à luz das condições concretas de ensino, das necessidades dos estudantes e das experiências acumuladas pelas docentes.

Esse movimento de reinterpretação e autoria mostrou-se particularmente marcante no período da pandemia de covid-19, quando as docentes se viram diante de uma realidade inédita, marcada pela interrupção das rotinas escolares e pela necessidade de reorganizar práticas de ensino em condições profundamente adversas. Frente a um cenário para o qual não havia referências consolidadas, muitas professoras precisaram reinventar manejos, flexibilizar planejamentos e experimentar novos caminhos para sustentar o processo de alfabetização. É nessa conjuntura que se insere a lembrança de uma docente ao narrar os desafios encontrados no retorno às atividades presenciais:

No ano em que voltamos da pandemia, me deparei com dificuldades e defasagens que impossibilitavam o desenrolar das propostas do material didático da escola. Percorri, então, diferentes caminhos até incorporar à minha prática experiências do método fônico. Alguns estudantes necessitaram até do uso das “boquinhas” para compreender o sistema de escrita (Professora Eliana – Escola A).

O enunciado “percorri diferentes caminhos” indica que a professora extrapolou a execução linear de uma proposta metodológica previamente definida. O verbo “percorrer” evoca deslocamento, experimentação e busca, sinalizando uma postura ativa diante do fazer pedagógico. Essa formulação aponta para a incorporação de experiências vinculadas ao método fônico em articulação com outros caminhos já trilhados, evidenciando um processo de composição e reelaboração das práticas.

A menção às “boquinhas”, recurso frequentemente associado a abordagens tecnicistas ou mecânicas, como problematiza Soares (2016), emerge, nesse contexto, como uma resposta elaborada a partir das necessidades observadas nos estudantes, no interior das contingências concretas da prática pedagógica, e não como mera decorrência de uma prescrição institucional. Quando recorre a esse artifício pedagógico, a docente não parece aderir de forma irrestrita a um método específico – o fônico, de matriz sintética, questionado, inclusive, pelo referencial dos estudos do letramento que amparam as análises aqui tecidas –; subentende-se, com apoio na apreciação das narrativas da docente, a ocorrência de uma apropriação pontual e autoral, entre outras possíveis no processo de mediação da aprendizagem.

Com base nas proposições de Michel de Certeau, tal postura pode ser compreendida como tática: a professora atua no interior de um sistema curricular que prevê materiais e orientações, mas, diante das defasagens observadas, desloca seus usos e reorganiza suas ações pedagógicas. Há, nesse movimento, uma apropriação que não se confunde com submissão, na medida em que a docente interpreta as condições de ensino e toma decisões situadas. Produz-se, assim, um fazer singular que, ao mesmo tempo que se inscreve nas diretrizes institucionais, as reconfigura no plano da prática.

Em diálogo com essa interpretação, Garcia e Silva (2023, p. 59), ao analisarem os modos de fazer docentes no contexto pandêmico sob inspiração cereteuniana, denominam tais reapropriações de “gambiarras pedagógicas”. A expressão remete à inventividade que emerge no cotidiano escolar diante de condições adversas, evidenciando práticas marcadas por intencionalidade e reflexão. Trata-se de modos de agir que reempregam recursos, recombina referências e tensionam prescrições, produzindo outros sentidos para o ensinar e revelando a potência criadora da docência.

Essa dimensão inventiva também se manifesta quando a proposta institucional é reconfigurada para atender a uma situação específica:

No ano de 2024, realizei com meus alunos um projeto chamado “Os pequenos contadores de histórias”. Em uma das propostas do projeto, as crianças levavam um livro para casa e, após uma semana, traziam, de casa, recursos e recontavam a história aos seus amigos. Na minha sala, havia uma criança que não conseguia se expressar, não “falava” de forma alguma na escola, mas a família relatava que, em casa, ela se expressava normalmente. Então, ressignifiquei a proposta, e a aluna fez a contação em casa para a sua família. A mãe a gravou, me enviou o vídeo e a aluna se sentiu feliz e realizada (Professora Sônia – Escola B).

Nesse trecho citado, a palavra “ressignifiquei” é central. Ela explicita que houve uma ruptura em relação à forma original da atividade – que previa a contação na sala de aula – e uma reorganização da proposta a partir da singularidade da aluna que não se expressava oralmente no espaço escolar. A tática, nesse caso, não consiste apenas em adaptar o formato da atividade, mas em deslocar o próprio lugar da enunciação: da sala de aula para o espaço doméstico.

Ao fazê-lo, a professora redefine o evento de letramento, ampliando suas fronteiras institucionais. Se, na perspectiva sociocultural do letramento (Kleiman, 1995; Street, 2014), as práticas de leitura e escrita são constituídas em tramas sociais envolvidas por valores e identidades, a decisão de permitir que a contação ocorresse em casa elucida o reconhecimento de que o letramento não se restringe ao espaço escolar. A escola, nesse sentido, deixa de ser o único palco legítimo da *performance* leitora e passa a dialogar com outros contextos de produção de sentido.

Essa reorganização também revela uma compreensão sensível das condições de participação da criança, ao reconhecer que o silêncio no espaço escolar anunciava uma forma particular de relação com aquele contexto específico, e não uma ausência de capacidade expressiva. A decisão de possibilitar que a contação se realizasse no ambiente familiar criou condições favoráveis para que a aluna exercesse sua voz em um espaço no qual se sentia segura, favorecendo sua inserção na prática de linguagem em desenvolvimento. Tal gesto explicita uma concepção de alfabetização comprometida com a construção de condições efetivas de participação, na qual o acesso à cultura escrita se realiza por meio de mediações atentas às singularidades dos sujeitos.

Outro exemplo significativo de apropriação inventiva emerge no uso de um objeto do cotidiano digital:

[...] para a aprendizagem da leitura de palavras com letra de imprensa, utilizei o cartaz de um teclado de celular (estilo Whats.App), pois é algo de conhecimento dos alunos. A partir dele, trabalho a leitura e a escrita das palavras. Escrevemos diversas palavras, nomes dos colegas, e os relacionamos com a letra maiúscula (Professora Laura – Escola A).

Aqui, o “cartaz de um teclado de celular” – artefato associado às práticas contemporâneas de comunicação – é desarticulado de sua função original e incorporado como mediador didático. Sob a óptica de Certeau (1994), pode-se afirmar que a professora pratica uma “arte de usar”: ela toma um objeto produzido pela cultura digital e o reinscreve no espaço da alfabetização, reconfigurando sua função.

Esse gesto suscita, ainda, a articulação com os estudos do letramento na perspectiva sociocultural. Ao reconhecer que o teclado é “algo de conhecimento dos alunos”, a professora parte das práticas sociais de linguagem já vivenciadas pelas crianças. Trata-se de um gesto que rompe com a lógica de um currículo alheio às experiências dos estudantes e que aproxima a escola dos eventos de letramento que circulam em seu cotidiano. Como afirmam Rojo (2009) e Tfouni (1995), a escola que ignora os letramentos sociais e os multiletramentos produz distanciamento; quando os incorpora, potencializa a construção de sentidos.

Nos três excertos, observa-se que as docentes não atuam como executoras passivas de prescrições curriculares. Elas leem a realidade da turma, interpretam indícios – defasagens, silêncios, dificuldades – e, a partir deles, reorganizam suas práticas. Essa capacidade de interpretar pistas aproxima-se, inclusive, do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), na medida em que pequenas marcas do cotidiano – a dificuldade de um grupo, o silêncio de uma aluna, a familiaridade com o celular – se tornam sinais que orientam decisões pedagógicas.

Desse modo, as narrativas revelam que a alfabetização se constitui como prática social e cultural de letramento, produzida na tensão entre estratégias institucionais e táticas docentes. As “artes de fazer” das professoras alfabetizadoras manifestam-se na capacidade de reinventar propostas, reempregar objetos e reorganizar eventos e práticas de letramento, corroborando que o ensino da leitura e da escrita se constrói no interior de *microdecisões* que, embora nem sempre formalizadas, são decisivas para o processo formativo dos alunos. Assim, o trabalho de alfabetizar se apresenta como uma prática situada, perpassada por escolhas e rearranjos que respondem às demandas do processo de aprendizagem.

Cultura escolar e a materialidade do ler

Anne-Marie Chartier (2000, 2010) convida a redirecionar o olhar das prescrições curriculares para as práticas efetivas que constituem a cultura escolar. Para a autora, não são apenas os programas e orientações que definem o que se ensina, mas os usos concretos que professores e alunos fazem dos saberes, dos objetos e dos textos. A cultura escolar, nessa perspectiva, produz-se na materialidade das rotinas, na organização do espaço e na circulação cotidiana da escrita.

Os relatos das professoras trazem à tona o plano concreto em que se realiza a alfabetização. Uma delas ressaltou a importância de: “*Propiciar um ambiente alfabetizador em que se utilizem textos de memória e outros que sejam significativos e façam parte da vida da criança (cantigas, parlendas, adivinhas, listas etc.) e criar murais com esses textos para acesso pelos estudantes*” (Professora Laura – Escola A). O enunciado explicita duas dimensões centrais da cultura escolar: a seleção de determinados gêneros e a organização do espaço. Ao mencionar “textos de memória” – cantigas, parlendas, adivinhas, listas –, a professora aponta para gêneros tradicionalmente associados ao processo de alfabetização no Brasil, mas que não aparecem aqui como simples herança metodológica. Eles são qualificados como “significativos” e como parte “da vida da criança”, indicando uma articulação entre cultura escolar e cultura social.

A “criação de murais”, por sua vez, materializa essa articulação. O mural não é apenas suporte físico; ele transforma a sala em espaço letrado visível e acessível, no qual os textos permanecem à disposição dos estudantes. Conforme assinala Chartier (2010), trata-se de uma prática constitutiva da cultura escrita escolar: o texto deixa de ser evento efêmero e passa a integrar o ambiente, configurando um modo específico de viver a escrita na escola.

A leitura cotidiana aparece como outra prática estruturante dessa cultura: “*Sou apaixonada por livros e histórias e sempre incentivei muito meus alunos. Trabalho diferentes gêneros textuais, exploro todos eles*”

e deixo claro aos meus pequenos o quanto o mundo da leitura é fascinante. Leio todos os dias com eles. Dramatizo histórias, utilizo diferentes recursos e, em todos esses anos, o retorno foi evidente” (Professora Sônia – Escola B). Nessa mesma direção, ao responder à questão sobre quais são os conhecimentos ou modos de ser e de fazer, construídos no dia a dia, que mais contribuem para o ensino da leitura e da escrita, uma professora enfatizou: *“Promovo leituras diárias com diferentes gêneros; momentos de conversa; canto muitas músicas (ritmo); disponibilizo diferentes materiais para leitura em diferentes ambientes da escola”* (Professora Thaís – Escola C).

As menções “leio todos os dias”/“leituras diárias”, presentes nas narrativas das professoras Sônia e Thaís, indicam ritualização. A leitura surge, nesses contextos, como prática estruturante do cotidiano escolar. Ao dramatizar histórias e diversificar gêneros, as docentes ampliam as formas de apropriação dos textos, convertendo a leitura em experiência coletiva e performática.

Sob a perspectiva sociocultural do letramento (Kleiman, 1995; Street, 2014), tais práticas configuram eventos de letramento recorrentes, nos quais a leitura é vivenciada como prática social compartilhada. Não se trata de mera decodificação, mas da construção de sentidos em interação, evidenciada pelos “momentos de conversa” citados por uma das professoras.

Lajolo (2005) ressalta a importância do professor como mediador entusiasta da leitura, capaz de apresentar aos alunos um universo textual amplo e instigante, isto é, um “modelo de leitura oral” (Lajolo, 2005, p. 32). Ao afirmar que “é apaixonada por livros”, a docente Sônia explicitou essa postura. Ainda na perspectiva de Lajolo (2003, p. 49), “[...] a qualidade da leitura em voz alta que o professor proporciona à sua classe pode ser decisiva para o aluno gostar ou não de ler”.

Assim, as narrativas revelam que a alfabetização se constitui na circulação reiterada de textos, na organização intencional do espaço e na criação de rotinas leitoras. Desse modo, a cultura escolar, distante de ser mera reprodução de prescrições, instaura-se como tecido vivo de práticas, usos e escolhas que configuram modos específicos de inserção das crianças na cultura escrita.

Microdecisões pedagógicas e leitura indiciária do cotidiano

Se, para Anne-Marie Chartier, é preciso olhar para as práticas, Ginzburg (1989, 2006) ensina a atentar para os pormenores, para os indícios aparentemente secundários que revelam lógicas mais profundas de ação. O Paradigma Indiciário propõe que a realidade, sendo opaca, pode ser decifrada por meio de sinais, traços e detalhes.

Nas narrativas das professoras, pequenos enunciados revelam modos de agir que não aparecem nas prescrições formais, mas que estruturam o cotidiano da alfabetização. Uma docente afirmou: *“Ser professora e ser professora alfabetizadora é estar sempre aberta ao entendimento do “erro”, é estar diante dele e questionar diariamente o que levou os alunos a pensarem daquela forma, a escreverem daquela maneira”* (Professora Carolina – Escola A). O foco no “entendimento do erro” constitui um indício considerável. O erro é descrito, na narrativa supracitada, como objeto de interpretação. O “questionar diariamente” explicita uma atitude investigativa contínua. Para Ginzburg (1989), tal postura sinaliza uma prática que se orienta pela leitura de pistas – as hipóteses das crianças, suas formas de escrever – para reorganizar o ensino.

A organização por agrupamentos produtivos também representa uma *microdecisão*:

Em virtude da diversidade dos alunos, não somente no que diz respeito à educação inclusiva, mas também no sentido da aprendizagem, em várias situações trabalho o agrupamento produtivo, em ilhas. O mesmo tema é explanado para a turma

toda, mas elaboro as atividades de acordo com as habilidades de cada grupo. Exemplo: os alunos com dificuldade na leitura e na escrita podem ilustrar o conteúdo ou recontar com suas palavras (Professora Mônica – Escola B).

O contraste entre “o mesmo tema” e “atividades diversificadas” configura uma tática de equilíbrio entre unidade curricular e diferenciação pedagógica. A diversificação, ainda que não detalhada, indica uma leitura atenta das diferenças internas à turma. Ao manter um eixo temático comum para todos os estudantes, a professora preserva uma referência compartilhada para o trabalho coletivo; simultaneamente, ao modular as atividades conforme as possibilidades de cada grupo, cria condições para que diferentes modos de participação se inscrevam no processo de aprendizagem.

Tal arranjo traduz a compreensão da heterogeneidade como dado constitutivo da vida escolar. Os agrupamentos produtivos, nesse contexto, operam como uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite recompor as interações em sala de aula, abrindo espaço para diferentes aproximações em relação ao conteúdo. Vale ressaltar que, em algumas narrativas, essas microdecisões não se restringem à gestão das dinâmicas internas da sala de aula, alcançando também os vínculos estabelecidos entre escola e comunidade. É sob esse enfoque que se compreende este fragmento: “*Uma situação que me marcou muito foi a de um menino durante a pandemia que tinha muita dificuldade de aprendizagem. Eu dava aulas online para ele e, então, descobri que a mãe também não sabia ler. A partir desse momento, realizei a alfabetização dos dois: filho e mãe*” (Professora Maria – Escola B).

O enunciado revela um fazer que transborda os limites institucionais. A alfabetização da mãe, junto ao filho, indica a inserção da prática docente em uma rede social mais ampla, aproximando-se da concepção de letramento como prática social que perpassa gerações, conforme proposto por Tfouni (1995). Aqui, o indício aponta para a permeabilidade entre escola e comunidade. O episódio narrado permite depreender uma situação de alfabetização compartilhada, em que mãe e filho passam a participar simultaneamente de um mesmo processo de apropriação da escrita. Essa configuração intergeracional cria um espaço singular de letramento, no qual as fronteiras entre ensinar, aprender e conviver tornam-se tênues.

Assim, as *micropráticas* narradas – atenção ao erro, diferenciação de atividades, atuação junto à família – constituem sinais que permitem compreender a densidade do fazer docente. Elas revelam uma prática interpretativa e relacional que escapa à formalização e que só se torna “visível” quando se atenta aos pormenores e aos indícios de “inventividade docente”. Esse conceito foi delineado em estudo anterior como

[...] ações táticas – impregnadas de criatividade, astúcia – de sujeitos (neste caso, professoras alfabetizadoras) em narrativas sobre suas práticas cotidianas, que podem ser expressas na descrição de olhares (e mudanças de olhares), na combinação entre o tradicional e as apropriações, no jogo de palavras, nas histórias, na bricolagem de diferentes elementos culturais para a construção de um modo próprio de ressignificar, imbricado ao que lhes é dado para consumo em contexto de formação inicial ou continuada (Souza, 2022, p. 69).

Considerações finais

A análise dos excertos de narrativas permite inferir que as professoras alfabetizadoras não operam como executoras de um currículo previamente estabilizado. Atuam como profissionais que interpretam, selecionam, reorganizam e reempregam prescrições de acordo com as condições concretas da sala de aula. Seus relatos lançam luz sobre os deslocamentos contínuos entre o que é instituído e o que é praticado, consubstanciando um fazer docente que se constrói no entremeio das normas e das circunstâncias.

Segundo Certeau (1994), tais movimentos podem ser compreendidos como “artes de fazer”. Ao ressignificar propostas, fragmentar leituras conforme o nível da turma, reorganizar agrupamentos ou incorporar objetos do cotidiano digital, as professoras não rompem frontalmente com o currículo; antes, fazem uso dele segundo suas leituras da realidade. Trata-se de um modo de operar que, como afirma o autor, se vale das brechas e dos tempos oportunos para produzir sentidos outros no interior das estruturas instituídas.

Essas práticas também evocam a cultura escolar em movimento, como proposto por Chartier (2000, 2010). A autora destaca que a escola é lugar de produção cultural, onde textos, objetos e rotinas são apropriados de modos específicos. Nas narrativas analisadas, a organização de murais, a circulação de cantigas, parlendas e listas, a leitura diária dramatizada, a diversificação de gêneros e a ampliação de repertórios configuram práticas que materializam a cultura escrita escolar. Não se trata apenas da presença de textos, mas de sua inscrição em rotinas e espaços que lhes conferem valor e permanência. A repetição cotidiana constitui, nesse sentido, ritual formativo que sedimenta modos de relação com o escrito.

Nesse ponto, as contribuições dos estudos do letramento na perspectiva sociocultural reforçam a compreensão da alfabetização como prática situada. Street (2014), ao distinguir o modelo autônomo do modelo ideológico de letramento, enfatiza que a leitura e a escrita não são habilidades neutras, mas práticas sociais atravessadas por valores e relações de poder. Kleiman (1995) e Tfouni (1995) destacam que os eventos de letramento se constroem em contextos específicos e produzem efeitos identitários. Quando as professoras mobilizam textos significativos para a vida das crianças, utilizam suportes familiares ou ampliam o repertório textual, transparece a compreensão – ainda que não teorizada explicitamente – de que alfabetizar é inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita que façam sentido em suas trajetórias.

A presença da leitura diária e da diversificação de gêneros também dialoga com Lajolo (2003, 2005), que sublinha o papel do professor como mediador entusiasta da leitura. O gesto de ler todos os dias, dramatizar histórias e buscar diferentes repertórios aponta para uma postura docente que testemunha o valor da leitura. O entusiasmo, nesse caso, manifesta-se como prática reiterada que dá centralidade ao texto literário e à experiência leitora.

Sob o prisma metodológico do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), os fragmentos das narrativas funcionam como pistas de um saber-fazer que dificilmente seria captado por documentos oficiais ou prescrições curriculares. A atenção ao “erro” como objeto de questionamento, a diversificação de atividades por agrupamentos produtivos, a decisão de evitar a exposição pública de estudantes não alfabetizados ou mesmo a ampliação da ação pedagógica à família constituem sinais de uma prática interpretativa e relacional. Como advoga o autor, é nos pormenores, frequentemente negligenciados, que se desvenda uma realidade mais profunda. Nos excertos das narrativas, desvela-se um exercício profissional marcado pela observação, pela interferência e pela tomada de decisão guiada pelas variáveis que conformam o cotidiano escolar como espaço vivo e nem sempre previsível.

As *microdecisões* relatadas revelam, ainda, que a alfabetização se constrói em um terreno de incerteza. Não há, nas narrativas, a afirmação de um método único ou de uma sequência pedagógica rígida e universal. Em vez disso, nota-se a necessidade de ajustar, reorganizar e diferenciar as ações pedagógicas. Tal constatação reforça a ideia de que o ensino da leitura e da escrita não pode ser reduzido à aplicação técnica de procedimentos e métodos, sendo compreendido como prática cultural, contextualizada, flexível e mediada.

Nesse sentido, a articulação entre História Cultural e estudos do letramento na vertente sociocultural mostra-se fecunda. A primeira permite reconhecer a escola como espaço de produção

de práticas e apropriações, enquanto a segunda explicita que tais práticas são permeadas por sentidos, significados, ressignificações e relações sociais mais amplas. Juntas, essas perspectivas redimensionam o foco da eficácia metodológica isolada para a análise das formas concretas pelas quais professoras alfabetizadoras constroem, no cotidiano, condições de inserção das crianças na cultura escrita.

A alfabetização, tal como emerge das narrativas, configura-se como experiência vivida, tecida no entrelaçamento de prescrições institucionais e decisões contextualizadas. As “artes de fazer” docentes transformam o prescrito em prática significativa; a cultura escolar dá materialidade e continuidade a essas práticas; e os indícios descortinam a complexidade de um saber profissional que se constrói na observação atenta e na interpretação do singular. Assim, o que poderia parecer apenas rotina pedagógica revela-se campo de invenção, negociação e produção cultural – dimensão que, muitas vezes, permanece invisibilizada nas análises centradas exclusivamente em políticas ou métodos.

Referências

AGUIAR, T. B.; FERREIRA, L. H. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER A.-M. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. *In*: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 5., 2010, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: Fundação Victor Civitas, 2010. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/gpuUSPtQUb6VchPqp3XzydxnYsyhfFGWmnGStaUbQuKFjJt7hchH436qWqsQf/texto-anne-marie-chartier.pdf>. Acesso em: 4 maio 2026.

CHARTIER, A.-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

GARCIA, A.; SILVA, R. N. K. da. Processos formativos e os fazeres-saberes docentes: caminhos “*pensados possíveis*” com os currículos nos cotidianos. **Revista Docência e Cibercultura – ReDoC**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 47-63, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2023.73014>

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200006>

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LAJOLO, M. A leitura como moeda de trânsito social. Entrevista a Iracema Santos do Nascimento. *In: NASCIMENTO, I. S. (org.). Políticas e práticas de leitura no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 47-57. (Série Em Questão, n. 2).

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler...** O que eu faço? Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.

PEROZA, M. A. R. A relação teoria e prática: pressupostos da práxis para a formação continuada de professores da Educação Infantil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.23791.103>

RODRIGUES, M. G. M.; PÉREZ, C. L. V. Pensar a escola como a prática de partilha do comum: inventar a pesquisa em educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-14, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22393.070>

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, A. A. Saberes docentes e práticas transformadoras na formação de educadores: perspectivas e caminhos. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://zenodo.org/records/17263914>. Acesso em: 4 maio 2026.

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

SOUZA, N. C. A. T. **A inventividade docente na relação entre formação de professoras alfabetizadoras e práticas de ensino de leitura e escrita**. 2022. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

SOUZA, N. C. A. T. Índícios de inventividade na prática de professoras alfabetizadoras: possibilidades para o (re)pensar da formação docente. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 3, p. 49-64, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9857>

SOUZA, N. C. A. T. Sobre as práticas “invisíveis” da docência: olhares a partir de pressupostos da História Cultural. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 382-391, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p382-391>

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

Recebido em 20/03/2026

Versão corrigida recebida em 28/04/2026

Aceito em 30/04/2026

Publicado online em 15/05/2026