



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
LICENCIATURA EM PEDAGOGA

KEISEANE FARIAS DE MORAES

AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma análise em uma escola no município de Muaná - PA

Abaetetuba - PA

2025

KEISEANE FARIAS DE MORAES

**AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma análise em uma escola no município de Muaná - PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais, do Campus Universitário de Abaetetuba – UFPA, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Profa. Dra. Crisolita Gonçalves dos Santos Costa

Abaetetuba-PA

2025

KEISEANE FARIAS DE MORAES

**AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma análise em uma escola no município de Muaná - PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais, do Campus Universitário de Abaetetuba – UFPA, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Profa. Dra. Crisolita Gonçalves dos Santos Costa

Aprovado em _____ de _____ de _____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Crisolita Gonçalves dos Santos Costa Orientador(a)
- UFPA

Profa. Dra. Maria do Socorro Alexandre Pereira
Examinador(a) interna - UFPA

AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO

FUNDAMENTAL: uma análise em uma escola no município de Muaná - PA

Keiseane Farias de Moraes¹

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar as práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Deputado Osvaldo Brabo de Carvalho, situada em um contexto rural e ribeirinho no município de Muaná-PA. A pesquisa buscou responder à questão: quais práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas pela professora alfabetizadora do 1º ano e como contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos? A investigação adotou abordagem qualitativa, de natureza descritiva, com entrevistas informais e observação direta como instrumentos de coleta de dados, que foram tratados por meio da análise de conteúdo. Os resultados revelaram que, apesar das dificuldades estruturais, da baixa participação familiar e das limitações materiais, a docente organiza práticas que integram cultura local, ludicidade e intencionalidade didática, favorecendo aprendizagens significativas. Observou-se que estratégias como o uso de nomes próprios, palavras geradoras ligadas ao cotidiano ribeirinho e produção de textos coletivos ampliam o repertório linguístico e fortalecem o vínculo entre escola e comunidade. Conclui-se que a alfabetização em contextos amazônicos demanda postura reflexiva, criatividade e compromisso social, demonstrando que práticas pedagógicas culturalmente situadas têm maior potencial de promover a formação de leitores e escritores críticos. O estudo reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem o trabalho docente em áreas rurais e ribeirinhas, garantindo formação continuada, investimento por meio de recursos públicos e condições adequadas para o exercício da docência.

Palavras-chave: Alfabetização; Práticas Pedagógicas; Educação Amazônica; Letramento.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia do Campus de Abaetetuba, na Universidade Federal do Pará – UFPA.
E-mail: keisemoraes17@gmail.com

ABSTRACT

This study had the general objective of analyzing literacy practices in the early years of Elementary Education at the Municipal School Deputado Osvaldo Brabo de Carvalho, located in a rural and riverside context in the municipality of Muaná, Pará. The research sought to answer the following question: what literacy practices are being developed by the first-grade teacher, and how do they contribute to students' reading and writing learning? A qualitative and descriptive approach was adopted, using informal interviews and direct observation as data collection instruments, which were analyzed through content analysis. The results revealed that, despite structural difficulties, limited family participation, and scarce educational resources, the teacher organized practices that integrated local culture, playfulness, and didactic intentionality, thus fostering meaningful learning. Strategies such as the use of students' names, generative words linked to the riverside daily life, and the production of collective texts were identified as effective in expanding the linguistic repertoire and strengthening the connection between school and community. The study concludes that literacy in Amazonian contexts requires reflective practice, creativity, and social commitment, demonstrating that culturally situated pedagogical approaches have greater potential to promote the formation of critical readers and writers. It also highlights the urgency of public policies that value teaching work in rural and riverside areas, ensuring continuous teacher training, investment through public resources, and adequate working conditions.

Keywords: literacy; pedagogical practices; Amazonian education; critical literacies.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma etapa determinante para a formação acadêmica e social dos estudantes, pois representa o momento em que a criança inicia sua inserção no universo da linguagem escrita e simbólica. Essa fase vai muito além da simples aprendizagem do código alfabético; trata-se de um processo complexo que envolve compreensão, interpretação, produção textual e participação social. A leitura e a escrita, nesse contexto, são instrumentos de inserção no mundo e de construção de identidade, sendo essenciais para a cidadania crítica e ativa (Soares, 2004, p. 15).

A escola assume papel central nesse processo, e o professor torna-se figura fundamental para garantir o desenvolvimento das habilidades de alfabetização. As práticas pedagógicas adotadas nos anos iniciais exigem planejamento intencional, conhecimento teórico metodológico e sensibilidade para lidar com as múltiplas realidades e ritmos de aprendizagem das crianças (Morais, 2012, p. 97). Estudos demonstram que práticas baseadas apenas na memorização ou na repetição mecânica são insuficientes para garantir o domínio real da leitura e da escrita. O trabalho pedagógico deve oportunizar o contato com diferentes gêneros textuais, estimular a reflexão sobre o sistema de escrita e promover situações significativas de uso da linguagem (Cagliari, 2002, p. 47).

As contribuições da psicogênese da língua escrita evidenciam que a criança constrói hipóteses sobre a escrita a partir de suas interações com o ambiente e com os textos, tornando imprescindível que o processo de alfabetização considere essas construções e favoreça a aprendizagem ativa e significativa (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 36). Essa perspectiva é reforçada pela teoria histórico-cultural, ao defender que o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação e da interação social, com destaque para a atuação do professor na zona de desenvolvimento proximal do aluno (Vygotsky, 1987, p. 101).

A escolha da temática desta pesquisa surgiu da vivência prática da autora como professora regente de uma turma do 1º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Osvaldo Brabo de Carvalho. A referida escola está situada em uma área rural, localizada às margens do rio Pracuúba, no Distrito de São Miguel do Pracuúba, município de Muaná, estado do Pará. Atualmente atende cerca de 706 alunos, distribuídos em três turnos de aulas sendo: duas turmas de creche, quatro de Educação Infantil, onze turmas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, nove turmas dos Anos Finais, três turmas do Ensino Médio e quatro turmas do EJA (Educação de Jovens, Adultos e Idosos). A escola possui um quadro de

33 professores, 3 secretários, 3 coordenadores pedagógicos, 1 diretora e 1 vice-diretora, o quadro técnico de apoio da escola, é de 25 funcionários. A escola possui salas suficientes para atender todas as turmas mencionadas anteriormente, possui também sistema de água próprio (poço artesiano), um pátio amplo, 2 banheiros masculino e feminino, atualmente a escola não possui PPP. O planejamento pedagógico, segue o plano bimestral do município, disponibilizado pela Secretaria de Educação da cidade de Muaná.

Essa realidade imprime características muito específicas ao contexto escolar, como o acesso limitado a recursos didáticos, deslocamentos fluviais e a forte presença de elementos da cultura local no cotidiano das crianças. Essa vivência cotidiana possibilitou um olhar atento às realidades, desafios e estratégias adotadas no processo de alfabetização, especialmente no contexto de uma escola pública da região amazônica.

A partir dessa experiência prática, emergiu o problema de pesquisa: quais práticas de alfabetização vêm sendo desenvolvidas pela professora do 1º ano da E.M.E.F. Deputado Osvaldo Brabo de Carvalho e de que maneira ela contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos? Nesse sentido, define-se como objeto de estudo as práticas pedagógicas de alfabetização utilizada pela docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com enfoque nas ações desenvolvidas no contexto rural e ribeirinho da referida escola. Assim, formula-se a seguinte questão norteadora: de que forma as práticas de alfabetização adotada pela professora do 1º ano do Ensino Fundamental influenciam no processo de aprendizagem dos alunos da Escola Municipal Deputado Osvaldo Brabo de Carvalho, em Muaná-PA?

A realização da pesquisa se justifica pela necessidade de compreender, de forma mais aprofundada, como essas práticas estão sendo implementadas e quais impactos promovem na trajetória dos estudantes. Essa compreensão é importante para fortalecer o trabalho docente na escola investigada e, também, para fomentar reflexões mais amplas sobre a alfabetização em contextos escolares similares, especialmente em áreas com menores índices de desempenho educacional. Como argumentam Soares e Colomer (2020, p. 58), a construção de uma prática alfabetizadora eficiente e significativa requer o reconhecimento do contexto sociocultural dos alunos, da formação do professor e da intencionalidade pedagógica presente nas ações em sala de aula.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa contribui para o campo educacional ao produzir conhecimento sobre a prática pedagógica no processo de alfabetização, a partir de uma realidade concreta e pouco explorada na literatura especializada. Investigações com esse perfil são essenciais para aproximar a teoria da prática, gerar subsídios para a formação de professores e influenciar políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação. Como destacam

Rangel e Batista (2021, p. 74), “a escuta pedagógica das professoras e a análise de suas práticas tornam-se ferramentas potentes de pesquisa e formação, permitindo o aprimoramento contínuo do fazer docente”.

Para os objetivos, em seu âmbito geral, serão investigadas as práticas pedagógicas de alfabetização adotadas pela professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Osvaldo Brabo de Carvalho, no município de Muaná-PA. Destarte, para os específicos, a autora busca compreender o conceito de práticas de alfabetização a partir de referenciais teóricos e legais que fundamentam o trabalho docente nos anos iniciais; identificar as estratégias e metodologias de alfabetização utilizadas pela professora da E.M.E.F. Deputado Osvaldo Brabo de Carvalho no cotidiano escolar e, também, visa analisar – com base nos relatos da docente – de que maneira suas práticas contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, que busca compreender fenômenos em sua complexidade, valorizando a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos investigados. Segundo Yin (2015), a pesquisa qualitativa permite explorar aspectos subjetivos e contextuais, sendo especialmente pertinente quando se objetiva apreender processos sociais, culturais e educacionais em sua dinamicidade. Nessa perspectiva, a ênfase não recai sobre a quantificação, mas sobre a profundidade da análise e a construção de sentidos.

A pesquisa é de natureza descritiva, uma vez que pretende expor, detalhar e analisar os fenômenos observados sem, contudo, manipulá-los. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), os estudos descritivos visam registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos, proporcionando um retrato detalhado da realidade investigada. Essa natureza se mostra adequada para compreender as especificidades do objeto estudado, evidenciando suas particularidades e contradições.

O estudo será desenvolvido por meio de uma investigação de campo, entendida como a inserção direta do pesquisador no ambiente onde os fenômenos ocorrem. Para Bardin (2016), o contato com o campo possibilita a coleta de informações ricas, contextualizadas e atravessadas pelas vivências dos sujeitos, o que amplia a validade interpretativa da pesquisa. Nesse mesmo sentido, Yin (2015) salienta que a pesquisa de campo favorece a compreensão do objeto em seu contexto natural, permitindo captar tanto os discursos quanto as práticas sociais em sua complexidade.

Optou-se pela entrevista informal como instrumento de coleta de dados, permitindo ao entrevistado um diálogo descontraído e natural, deixando as informações fluírem naturalmente.

Esse tipo de entrevista, não segue um questionário padronizado, deixando sempre uma conversa livre para explorar assuntos que surgem espontaneamente.

Gil (2008) observa que a entrevista informal é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado. Nos estudos desse tipo, com frequência, recorre-se a entrevistas informais com informantes-chaves, que podem ser especialistas no tema em estudo, líderes formais ou informais, personalidades destacadas etc.

Aplicada a professora atuante no 1º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada. As conversas foram gravadas (com consentimento da participante), transcritas e analisadas com base na técnica de análise de conteúdo, buscando-se identificar padrões, percepções e práticas que caracterizam o processo de alfabetização no contexto estudado. O critério de escolha da participante baseou-se na atuação direta com turmas de alfabetização, garantindo assim a pertinência e a profundidade dos dados coletados. A observação direta da realidade escolar também será utilizada como estratégia complementar para contextualizar os relatos e enriquecer a interpretação dos dados.

Por conseguinte, ao analisar as experiências vivenciadas pela docente alfabetizadora da escola observada, a presente pesquisa pretende contribuir com a valorização do trabalho pedagógico no chão da escola, além de oferecer dados e reflexões que possam fortalecer o debate acadêmico e institucional sobre o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, o trabalho elencará em seu primeiro momento, no que diz respeito a seção 2: Alfabetização e métodos de alfabetização: breves reflexões; seção 3: Práticas docentes de alfabetização; seção 4: Análise das práticas de alfabetização no contexto pesquisado, e, por fim, segue-se a conclusão, referencial teórico e apêndices.

2 ALFABETIZAÇÃO E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: breves reflexões

A alfabetização no Brasil possui raízes históricas profundamente marcadas pelas desigualdades sociais e regionais. No Império, a taxa de analfabetismo ultrapassava 80% da população em 1872, enquanto países europeus já registravam níveis inferiores a 30% (Petermann, 2018). Esse quadro não se alterou de forma significativa durante o século XIX e apenas se iniciou um processo mais expressivo de expansão da escolarização no Século XX, com a adoção de políticas públicas que buscavam universalizar o acesso à escola, ainda que mantivessem forte vínculo com métodos mecânicos e currículos padronizados (Ibidem).

O período da ditadura militar (1964–1985) instituiu programas de alfabetização para jovens e adultos, especialmente através do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), fundado em 1968. Apesar de incorporar a ideia de “palavras geradoras” inspiradas no método Freireano, sua execução permaneceu centralizada e descontextualizada, priorizando material padronizado em detrimento de abordagens que valorizassem a realidade dos alunos. O foco era na decodificação do sistema de escrita, raramente promovendo a compreensão ética, social ou política da leitura ou escrita na vida desses sujeitos (Torres *et al*, 2021, p. 132)

A guinada mais decisiva ocorreu a partir dos anos 1980, quando as obras de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979, p. 23–36) passaram a influenciar fortemente a formação de professores e as políticas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A psicogênese da língua escrita deslocou o foco da alfabetização para uma perspectiva construtivista: as crianças não são receptáculos vazios, mas constroem hipóteses sobre o sistema de escrita em interação com o contexto, o que implica repensar o lugar dos erros no processo de aprendizagem. Esse movimento foi legitimado a partir da introdução do construtivismo na Rede Municipal de São Paulo entre 1983 e 1988, marcando o início de um processo de mudança nos métodos do país (Ibidem).

De acordo com Magda Soares (2004), ao longo dos anos 1990 e 2000, a discussão sobre alfabetização ganhou tom mais crítico, sendo introduzido a noção de que alfabetização e letramento compõem um mesmo processo, com o educador chamado a promover práticas que envolvam leitura, escrita, análise de diferentes gêneros textuais e reflexões sobre o uso social da linguagem (Soares, 2004, p. 15). Ao mesmo tempo, estudos clínicos e socioculturais descobriram que muitas crianças em contextos populares já traziam saberes acerca da escrita desde antes de chegar à escola, o que exigia uma mudança de postura dos alfabetizadores.

Mesmo após a institucionalização da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e de outros documentos normativos, o Brasil ainda convive com altos índices de analfabetismo funcional: em 2018, cerca de 27% da população apresentava dificuldades para lidar com leitura, escrita e operações matemáticas em situações cotidianas (Unicef, 2025). A discrepância entre avanços teóricos e realidade prática das escolas evidencia que a alfabetização ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e de desigualdade, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, onde as barreiras geográficas e socioeconômicas intensificam o problema.

Atualmente, tem-se observado uma reafirmação da dimensão sociopolítica da alfabetização. Neste interim, o principal desafio da escola contemporânea é garantir que outro Brasil, mais justo e participativo, seja possível por meio de práticas de alfabetização que

valorizem a cultura, a identidade e o diálogo, rompendo com heranças de exclusão e ineficiência.

Como ressalta Magda Soares (2004), a alfabetização, compreendida como a apropriação do sistema alfabético da escrita, constitui um dos maiores desafios e compromissos da educação brasileira, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, esse processo não se resume à decodificação de letras e sons. A complexidade da alfabetização se amplia quando inserida na perspectiva do letramento, entendido como o uso social da leitura e da escrita, em diferentes contextos e práticas sociais. Nesse interim, é necessário considerar que alfabetizar envolve tanto o domínio do código linguístico quanto a inserção crítica e funcional do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2004, p. 15).

Ao longo da história da educação brasileira, como descritos e pontuados anteriormente, diversos métodos de alfabetização foram adotados nas instituições de ensino formal, variando entre abordagens mais mecânicas e outras mais construtivas e contextualizadas. Métodos tradicionais, como o silábico e o alfabético, marcaram o ensino da leitura e da escrita por meio da repetição e da memorização, frequentemente desarticulados do contexto social dos alunos. Essas práticas, embora ainda presentes em muitas salas de aula, foram sendo questionadas por estudiosos que apontam suas limitações em promover o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita (Cagliari, 2002, p. 47). Essas abordagens isolam os alunos, barrando o acesso a uma educação crítica e decolonial (Candau, 2020), já que seus conhecimentos práticos são desconsiderados e transformados em suposições, sendo sujeitos a rótulos estigmatizantes.

Com o avanço das pesquisas em psicologia e pedagogia, surgiram abordagens que respeitam o desenvolvimento cognitivo e social da criança como ponto de partida para a alfabetização. Jean Piaget (1975), ao estudar os estágios do desenvolvimento infantil, apontou que a criança constrói o conhecimento por meio de processos de assimilação e acomodação, partindo da interação com o meio e da resolução de conflitos cognitivos. Essa visão reforça a importância de oferecer à criança experiências significativas que lhe permitam reorganizar seus esquemas mentais, o que é essencial durante a aprendizagem da leitura e da escrita.

De forma complementar, Henri Wallon (1964) trouxe importantes contribuições ao relacionar o desenvolvimento afetivo ao processo cognitivo. Para ele, a afetividade é a base da relação da criança com o mundo e com a aprendizagem. A alfabetização, sob essa ótica, não pode ser um processo puramente técnico, mas deve considerar o vínculo emocional entre aluno, professor e conhecimento. Um ambiente alfabetizador que desperte curiosidade, segurança e reconhecimento afetivo favorece o envolvimento do aluno e o fortalecimento da aprendizagem (Silveira *et. al*, 2019, p. 132).

Outra perspectiva fundamental no campo da alfabetização é observada por Regina Scarpa (2015, s/p), da qual reitera:

Observou-se, também, que algumas crianças que conheciam muitas letras e ainda assim possuíam nível pré-silábico de conceitualização da escrita. Elas não fonetizavam, mas tinham um repertório de letras considerável, além das que estão em seus nomes. Outras, apesar do repertório reduzido, apresentaram hipótese silábica. Isso mostra que a construção da escrita é uma questão conceitual e não está relacionada à quantidade de sinais gráficos que se conhece.

Porém, saber identificar e nomear as letras é muito importante, porém não basta. Como resume a pesquisadora mexicana Sofia Vernon (1997), que apesar de ser um conhecimento necessário, não nos parece suficiente, já que a língua escrita é um sistema de representação, que se define mais pelo tipo de relações entre seus elementos do que pelos elementos por si mesmos.

Diante dessas abordagens, surgem também propostas mais integradoras, como as que se baseiam na psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 36), que demonstram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita a partir de suas experiências e interações com o meio. Esse enfoque transforma o professor em mediador do processo de construção do conhecimento, deslocando o aluno da posição de mero receptor para a de sujeito ativo da aprendizagem. A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1987, p. 101) reforça essa ideia ao destacar o papel das interações sociais e da mediação pedagógica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O ensino da leitura e da escrita deve acontecer de forma contextualizada, significativa e vinculada às vivências dos alunos (Soares, 2017). Essa perspectiva ganha ainda mais relevância quando se pensa na diversidade do território brasileiro e nas especificidades das populações que habitam áreas rurais, ribeirinhas, quilombolas ou indígenas.

Nas regiões rurais, quilombolas e ribeirinhas amazônicas, a alfabetização apresenta desafios específicos que exigem práticas pedagógicas ajustadas à realidade local. Neste interim, Cruz (2024, p. 4) descreve que as escolas desses territórios, como as do interior do Pará, enfrentam dificuldades como isolamento geográfico, escassez de recursos e ausência de formação docente especializada para o campo. Por outro lado, são espaços férteis de cultura, saberes, oralidade e práticas sociais que devem ser utilizadas pedagogicamente. A educação do campo, como defendem diversos autores e movimentos sociais, propõe um ensino voltado “do e para o campo”, respeitando os conhecimentos populares, os tempos da natureza e a identidade das comunidades.

Nessa mesma linha, estudos como os de Baptista e Silva (2017) evidenciam a importância da valorização dos contextos ribeirinhos na prática pedagógica. Em projetos

desenvolvidos na Amazônia paraense e em regiões próximas, como o "Remando no Banheiro da Literatura", narrativas, vivências e paisagens locais foram incorporadas às atividades de alfabetização, promovendo uma aprendizagem significativa, próxima da realidade dos alunos e culturalmente enraizada. Essa prática pedagógica sensível ao território e à identidade cultural dos estudantes contribui para fortalecer o vínculo com a escola e o sentimento de pertencimento à comunidade.

A alfabetização, portanto, em contextos rurais e ribeirinhos, requer do educador sensibilidade, escuta e capacidade de mediação. Vai além de aplicar um método ou seguir um material didático único; exige compreender o aluno em sua totalidade, no que diz respeito a suas condições cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Nesse sentido, torna-se imprescindível ouvir as(os) professoras(es), entender suas práticas e respeitar os contextos em que atuam é essencial para a construção de um ensino alfabetizador verdadeiramente eficaz (Barbosa, 2009, p. 57).

É a partir dessas concepções que se fundamenta a presente pesquisa, que busca compreender como as práticas de alfabetização se desenvolvem em uma escola ribeirinha do município de Muaná-PA, considerando a realidade local, os desafios enfrentados pela docente e os saberes que permeiam as comunidades às margens do rio Pracuúba. O estudo parte da premissa de que a alfabetização só será plena e transformadora quando respeitar o contexto sociocultural da(o) discente e promover a construção crítica e participativa do conhecimento, por intermédio de uma educação decolonial, extirpando meras aulas expositivas pautadas em conteúdos sul-brasileiros como realidade unanime mediante a magnitude do território e a diversidade sociocultural do Brasil.

Diante disso, esse referencial teórico evidencia que a construção de uma alfabetização que respeita os sujeitos requer perspectivas históricas fundamentadas em pesquisa, metodologias adaptadas à realidade social, e um compromisso coletivo com educação democrática e inclusiva.

3 PRÁTICAS DOCENTES DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização escolar é um campo complexo que exige do professor uma combinação de conhecimento teórico, sensibilidade cultural e flexibilidade metodológica. Este processo deve integrar leitura, escrita e análise de diferentes tipos de texto, o que Soares (2017, p. 112) chama de "alfaetrar". Sob essa perspectiva, o professor deve articular jogos fonológicos, leitura de imagens, textos funcionais e debates que deem sentido real ao aprendizado, em especial ao considerar a vida dos alunos. Ferreira e Silva (2020, p. 45), ao complementar, ampliam essa

noção, observando que práticas eficazes são as que se apoiam em situações do cotidiano escolar, convidando professores e alunos a produzir, analisar e refletir sobre os usos da escrita.

A dimensão cultural da alfabetização torna-se mais evidente em contextos rurais e ribeirinhos. No Pará, o artigo “A alfabetização de crianças ribeirinhas” de Quaresma e Braga (2018) descreve sequências didáticas em que narrativas locais, festas, lendas e problemáticas do entorno, como pesca e rios, são convertidas em acervos textuais produzidos pelos alunos. Essa prática valoriza a identidade cultural e promove o sentido social da escrita, aproximando a escola do viver local. De forma similar, Silva (2019, p. 23) verificou que professores rurais de Itapuama-PA utilizam correspondências entre alunos e familiares, registros agrícolas e bilhetes como estímulo para a leitura e a produção escrita, integrando a escola às atividades do campo.

O pensamento de Piaget (1975, p. 98) ajuda a compreender as escolhas metodológicas desses professores rurais: segundo ele, criar situações que provoquem conflito cognitivo, como comparar rótulos de produtos agrícolas ou interpretar mapas da região, é essencial para reorganizar esquemas mentais em desenvolvimento. Henri Wallon (1964, p. 45) complementa essa visão ao afirmar que a afetividade fortalece os vínculos na sala de aula e constitui a base de um ambiente alfabetizador acolhedor.

Por isso, a alfabetização deve partir da cultura do educando, com o uso de “palavras geradoras” retiradas da vivência dos alunos, permitindo que através da leitura e escrita a criança se reconheça como parte de um contexto histórico-social (Freire, 1989, p. 54). Em escolas ribeirinhas do rio Pracuúba, no Município de Muaná-PA por exemplo, termos ligados à pesca e ao modo de vida local funcionam como ponto de partida para análise fonológica, letramento crítico e escrita.

Em diferentes partes do país, professores têm utilizado o método fônico de forma contextualizada para fortalecer a consciência fonológica, evidenciando sua eficácia quando aliada à reflexão sobre o texto. Por exemplo, na Bahia, uma pesquisa conduzida por Oliveira (2021, p. 62) documentou que professoras do 2º ano utilizaram letras móveis (letras plásticas) para construir palavras que faziam parte do cotidiano local, como nomes de frutas regionais. Essas atividades eram acompanhadas de discussões sobre o significado cultural das palavras e da comparação entre grafias, combinando consciência sonora e significados sociais.

Essa troca se alinha com a educação do campo: Cardoso Júnior (2009), em pesquisa com professores da Ilha de Marajó, mostra que, mesmo sem formação acadêmica específica, esses profissionais criam recursos e adaptam métodos de acordo com as condições cotidianas, demonstrando sensibilidade pedagógica e resiliência.

Iniciativas como o “Escola Ativa”, em municípios do Norte e Nordeste, reinventam o modelo multisseriado com módulos independentes, livros didáticos comunitários e trabalho em grupo, promovendo autonomia dos alunos e valorização da cultura local, especialmente em regiões rurais. A Escola Família Agrícola (EFA), outro exemplo de educação do campo, articula teoria e prática, alternando semanas em sala e no campo, favorecendo conexões entre alfabetização, educação ambiental e economia rural (Oliveira, 2020).

No Norte do Brasil, em municípios ribeirinhos do Amazonas, a metodologia da pedagogia da alternância tem sido aplicada para integrar conteúdos acadêmicos e saberes comunitários. Os professores comprovam aprendizagem em leitura e escritas ao relacionar receitas tradicionais de pesca com instruções escritas e produção de manuais simples. A prática permitiu o redesenho de pacotes didáticos integrados a conteúdos regionais, articulando leitura funcional e identidade cultural (Cáceres, et al., 2020, p. 33).

No que tange aos gêneros textuais, o trabalho de Freire e Macedo (1987) sobre alfabetização crítica destaca a identificação de padrões linguísticos em diferentes gêneros, o que fortalece o repertório textual dos alunos. No Ceará, a pesquisa de Sousa (2022, p. 18) mostrou que as professoras desenvolveram um “caderno de receitas da família”, onde as crianças transcreviam receitas, escolhiam palavras-chave para ilustrar e refletiam sobre a estrutura textual, numa prática que uniu cultura familiar e linguagem escrita formal.

Além disso, em Estreito - MA, Alves e Barros (2022) documentam práticas de leitura na educação infantil que estimulam jovens leitores rurais por meio de diálogos sobre objetos do cotidiano, como sementes, utensílios e festas locais, integrando desenho, leitura e oralidade. Isso demonstra que metodologias inovadoras acontecem em diversos biomas brasileiros, respeitando a diversidade sociocultural e a multiplicidade de repertórios.

Essas práticas revelam que professores rurais e ribeirinhos são capazes de construir metodologias alfabetizadoras poderosas quando o currículo é ajustado à realidade local, quando há espaço para produção cultural e reflexões sobre o entorno. Mesmo com limitações estruturais, essas experiências mostram que alfabetizar é criar ponte entre teoria e cotidiano, entre o saber escolar e o saber de vida. As práticas observadas em Muaná-PA, portanto, precisam ser compreendidas dentro desse panorama nacional de criatividade e comprometimento que marca a educação em contextos que desafiam a centralidade urbana.

A realidade das escolas ribeirinhas amazônicas expõe desafios estruturais que impactam diretamente as práticas docentes. Políticas negligentes, falta de infraestrutura e trabalho em classes multisseriadas criam barreiras para o desenvolvimento de metodologias contextuais (Duarte, 2008, p. 1). Nesses ambientes, a prática pedagógica muitas vezes torna-se reativa e

fragmentada, obrigando o professor a improvisar, sem tempo para reflexão ou formação continuada. Ainda assim, a resiliência pedagógica emerge como recurso valioso: estudos apontam que docentes dedicados desenvolvem estratégias próprias, adaptando-se à sazonalidade das cheias e secas, organizando atividades de apoio individual e colaborativo para manter o aprendizado ativo (Oliveira; Costa, 2015, p. 3).

Outro vetor importante é o uso de materiais pedagógicos locais, como o “abecedário amazônico”² distribuído pela Fundação Amazônia Sustentável em parceria com a Fundação Amazonas Sustentável. O recurso apresenta o alfabeto por meio de elementos da fauna e da flora regional, trazendo identificação, engajamento e sentido para a aprendizagem (Silva; Lima, 2021, p. 1). A formação docente realizada em conjunto com o material reitera que o letramento é uma dimensão socialmente construída, que requer aproximação cultural e afetiva com o conteúdo. Essas experiências reforçam a necessidade de reconhecer a pluralidade cultural no Brasil e construir práticas docentes que respeitem e valorizem os repertórios dos alunos. Nas escolas ribeirinhas do Pará e no campo, é possível desenvolver metodologias que vão além da decodificação de palavras, conectando leitura e escrita com narrativas locais e saberes territoriais.

Para tanto, este capítulo reforçou que práticas docentes de alfabetização em contextos rurais e ribeirinhos, como os observados no Pará e Amazonas, apresentam singularidades que exigem sensibilidade pedagógica, criatividade e formação contínua. Aliar teorias consagradas (como as de Piaget, Wallon, Freire e Schön) a metodologias emergentes (alfaletrar, pedagogia da alternância, uso de alfabetário regionais) demonstra que a eficácia da alfabetização está diretamente relacionada à capacidade do professor de refletir sobre sua prática e dialogar com o território em que atua. Superar desafios estruturais e metodológicos não significa apenas enfrentar barreiras, mas ressignificar a escola como espaço vivo de construção de significado. Apoiar e reconhecer essas práticas é fundamental para garantir uma alfabetização democrática, contextualizada e transformadora, capaz de formar leitores e escritores críticos e protagonistas de suas próprias histórias.

4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PESQUISADO

² Disponível em: < <https://fas-amazonia.org/wp-content/uploads/2022/12/Alfabetario-Illustrado-2024.pdf>.

A prática de alfabetização na escola investigada, apresenta singularidades que a distinguem de realidades urbanas ou de escolas com maiores recursos estruturais. O contexto amazônico reflete características próprias à dinâmica pedagógica: o deslocamento fluvial dos alunos, a sazonalidade dos rios, a escassez de materiais didáticos, a baixa participação familiar e, ao mesmo tempo, a forte presença da cultura comunitária, das narrativas orais e da vivência cotidiana de cada localidade. Portanto, alfabetizar não se reduz a ensinar o sistema alfabético, mas torna-se um exercício de resistência e de criação, em que a professora se reinventa continuamente para assegurar o direito à educação.

A partir da observação, a autora descreve a rotina pedagógica da professora alfabetizadora, ela planeja e organiza suas aulas a partir das orientações do plano municipal de ensino, adaptando-as à realidade da turma e às condições do dia. Em dias de maior número de faltas, provocadas pelas dificuldades de deslocamento fluvial, a docente retoma conteúdos já trabalhados, revisita textos lidos coletivamente e reorganiza atividades para que nenhum aluno seja prejudicado. Esse esforço denota uma postura reflexiva e resiliente, que dialoga com a concepção de Schön (1983) sobre o “profissional reflexivo”, aquele que ajusta a prática em tempo real, a partir da leitura crítica do contexto.

A dinâmica das atividades combina momentos individuais e coletivos. No início da jornada, é comum que a professora proponha leituras coletivas de parlendas ou canções conhecidas, transformando o espaço escolar em um ambiente de escuta, ritmo e oralidade. Posteriormente, os alunos são conduzidos a atividades mais analíticas, como a identificação de sílabas, a escrita de palavras e a produção de pequenos textos. Em um episódio observado, após a leitura de uma cantiga popular, a professora incentivou a turma a escrever palavras retiradas da letra da canção, discutindo sons e repetições. Essa prática confirma que a alfabetização não pode ser reduzida à memorização mecânica, mas deve ocorrer em situações comunicativas e culturalmente significativas (Soares, 2004).

Outro recurso constantemente utilizado é a escrita com nomes próprios, em que a educadora explora a identificação das letras iniciais, as comparações entre nomes e a criação de listas a partir deles.

Figura 1 - atividade feita por aluno



Fonte: própria autora

Na figura 1, os alunos foram desafiados a criar e relacionar um desenho de acordo com as iniciais de seus nomes, em seguida fariam a construção de um caderno a partir dos desenhos. Essa estratégia, ao mesmo tempo em que valoriza a identidade do discente, favorece a construção de hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) já haviam destacado a importância dos nomes próprios como elementos privilegiados no processo de alfabetização, pois mobilizam afetividade, reconhecimento e reflexão sobre as regularidades gráficas.

No que tange ao uso do contexto ribeirinho como recurso pedagógico, a professora se vale de palavras e narrativas ligadas ao universo cotidiano das crianças. Em uma sequência didática, trabalhou com o tema “peixe” como palavra geradora, convidando os alunos a elencarem diferentes espécies conhecidas. Cada peixe mencionado foi escrito coletivamente no quadro, debatendo-se sua grafia, sua sonoridade e sua relação com outras palavras. Essa prática se aproxima da pedagogia freireana, que defende que a leitura da palavra deve nascer da leitura

do mundo (Freire, 1989). Assim, o vocabulário local torna-se instrumento de reflexão linguística, fortalecendo a identidade cultural e ampliando o repertório das crianças.

A produção de textos funcionais também foi identificada como prática recorrente. Em um dos episódios, a professora propôs a escrita de um bilhete coletivo solicitando à gestão escolar a reposição de materiais básicos, como lápis e cadernos. A construção do texto foi discutida passo a passo, com participação ativa dos alunos, que sugeriam palavras e frases. Esse tipo de atividade insere as crianças no uso social da escrita, reforçando a concepção de alfabetização enquanto prática de letramento (Soares, 2017).

Entretanto, a realidade ribeirinha impõe desafios concretos à prática alfabetizadora. Um dos mais marcantes é a instabilidade da frequência escolar. Durante o período de cheias, as famílias têm maior dificuldade em deslocar os filhos até a escola, o que provoca interrupções no processo de aprendizagem. A professora relatou que, muitas vezes, precisa retomar conteúdos várias vezes ou criar atividades diferenciadas para recuperar os que ficaram ausentes. Essa situação demanda flexibilidade didática e amplia o tempo de dedicação do docente, que se vê obrigado a reorganizar constantemente o planejamento.

Outro desafio refere-se à baixa participação familiar. Como registrado pela professora: “alguns responsáveis demonstram pouco engajamento com as atividades escolares, o que fragiliza a continuidade do processo de aprendizagem fora do ambiente escolar”, e reitera que “a ausência desse acompanhamento doméstico faz com que a escola assuma sozinha a tarefa de promover o contato das crianças com a leitura e a escrita, o que limita o alcance dos resultados”. Ainda assim, a professora procura superar esse obstáculo estimulando constantemente a prática de leitura em sala, incentivando os alunos a compartilharem o que aprendem entre si.

As condições de materiais disponíveis da escola também são restritas. A professora conta com poucos livros atualizados, escassez de jogos didáticos e ausência de recursos digitais. Diante disso, cria metodologias com os materiais disponíveis e até mesmo com elementos do cotidiano, como objetos trazidos pelos próprios alunos. Em uma ocasião, por exemplo, utilizou sementes de açaí para representar letras, promovendo atividades de contagem e associação gráfica. Esse improviso confirma a tese de Duarte (2008) sobre a docência em comunidades amazônicas: práticas pedagógicas reativas, em que a criatividade se torna ferramenta para compensar a ausência de infraestrutura.

Apesar das dificuldades, os resultados obtidos são expressivos. A professora relatou que:

No primeiro semestre, aproximadamente 80% da turma avançou significativamente na leitura e na escrita. Porém, trago novamente a ausência da ajuda dos pais, se tivéssemos essa ajuda certamente as crianças estariam bem mais evoluídas, mas por

outro lado eu até entendo que tem família que sai cedo para trabalhar, sem ter tempo para dar assistência nos deveres escolares. E eu estou aqui, fazendo de tudo para que eles avancem ainda mais, estamos nessa luta diária.

Esse dado não deve ser interpretado apenas em termos quantitativos, mas como evidência da eficácia de uma prática pedagógica comprometida e intencional. Trata-se de um avanço notável diante de um cenário em que a evasão escolar e o baixo desempenho são problemas recorrentes em comunidades rurais e ribeirinhas (IBGE, 2023).

Um elemento transversal em toda a prática observada é a resiliência pedagógica. A professora não se restringe ao papel de transmissora de conteúdos, mas atua como mediadora cultural, intelectual orgânica de seu território (Gramsci, 2001). Ela reorganiza atividades, ressignifica materiais, transforma narrativas locais em textos escolares e recria a rotina pedagógica de acordo com as condições que a realidade impõe. Essa postura confirma a perspectiva de Vygotsky (1987), para quem o papel do professor é potencializar o desenvolvimento do aluno a partir da mediação, mesmo em condições adversas.

Em síntese, as práticas de alfabetização na escola observada, revelam um movimento pedagógico que combina intencionalidade, criatividade e resistência diante de adversidades próprias do contexto ribeirinho amazônico. A professora investigada mostra-se capaz de articular teoria e prática ao integrar o lúdico, os gêneros textuais e os elementos culturais locais às atividades de leitura e escrita, ressignificando materiais escassos e reorganizando constantemente sua rotina em razão das sazonalidades do rio e da heterogeneidade da turma. Embora enfrentando desafios estruturais e a limitada participação familiar, seu trabalho promove aprendizagens significativas, alcançando avanços expressivos no desenvolvimento da leitura e da escrita. Esse quadro confirma que alfabetizar em contextos amazônicos exige mais que a aplicação de métodos: requer postura reflexiva, compromisso social e capacidade de dialogar com o território. A análise realizada, portanto, indica que, mesmo em meio a dificuldades, a alfabetização pode se constituir como prática emancipadora e culturalmente situada, abrindo caminho para uma reflexão crítica mais ampla sobre políticas públicas, formação docente e valorização das escolas ribeirinhas, aspectos que serão retomados na conclusão deste trabalho.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Deputado Osvaldo Brabo de Carvalho, localizada em um contexto rural e ribeirinho no município de Muaná-PA. A investigação buscou compreender de que maneira a atuação docente contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças, considerando os desafios estruturais, pedagógicos e socioculturais característicos da realidade amazônica.

Os resultados apontaram que, mesmo diante das dificuldades materiais, da baixa participação familiar e da irregularidade na frequência escolar, a professora alfabetizadora demonstra capacidade de ressignificar sua prática pedagógica a partir da criatividade, da intencionalidade didática e da valorização da cultura local. Ao integrar elementos do cotidiano das crianças, como narrativas, cantigas e palavras ligadas ao universo ribeirinho, a alfabetização deixa de ser um processo mecânico para se constituir como experiência significativa e emancipadora, alinhada às concepções de letramento e educação crítica.

Constatou-se que a prática alfabetizadora desenvolvida na escola estudada vai além da mera decodificação do sistema alfabético, articulando ludicidade, afetividade e uso social da escrita. Essa postura dialoga com referenciais teóricos como Vygotsky, Piaget, Wallon e Freire, os quais ressaltam a importância da mediação, do vínculo afetivo e da contextualização cultural no processo de aprendizagem. Tais práticas mostram que o professor se consolida como mediador do conhecimento e sujeito essencial para o fortalecimento de uma educação democrática e inclusiva.

A pesquisa também evidenciou a urgência de políticas públicas que reconheçam e valorizem o trabalho docente em comunidades rurais e ribeirinhas, garantindo formação continuada, melhores condições de trabalho e recursos pedagógicos adequados. A experiência analisada demonstra que, quando o fazer pedagógico é sensível ao território e à identidade dos alunos, mesmo em contextos adversos, é possível alcançar avanços expressivos na alfabetização.

Em síntese, pode-se afirmar que alfabetizar em contextos ribeirinho exige mais do que métodos padronizados: requer postura crítica, compromisso social e a capacidade de transformar desafios em oportunidades de aprendizagem. O estudo reforça que práticas de alfabetização culturalmente situadas têm maior potencial de promover aprendizagens significativas, ampliando a autonomia dos alunos e fortalecendo seu papel como sujeitos históricos. Assim, espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para o debate acadêmico e institucional sobre a alfabetização e, sobretudo, para a valorização de professores e escolas que atuam em realidades desafiadoras, mas ricas em possibilidades formativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula; BARROS, Carlos Eduardo. O uso de objetos do cotidiano como mediadores no processo de alfabetização em áreas rurais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, n. 2, p. 45–60, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

CÁCERES, João; SILVA, Mariana; MOREIRA, Luiz. Alfabetização na pesca: construção de manuais escritos em comunidades ribeirinhas do Amazonas. **Revista Amazônica de Educação**, v. 5, n. 1, p. 25–40, 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e ortografia**. Educar, Curitiba, n. 20, p. 43–58, 2002.

CANDAU, V. L. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CARDOSO JUNIOR, Pedro. Saberes docentes e formação em escolas do campo na Ilha de Marajó. **Educação e Campo**, v. 3, n. 1, p. 15–30, 2009.

CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos. **Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó**. 2009. Teses (Doutorado) dos Programas de Pós-Graduação da PUC-SP. Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16593?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 20 jun. 2025.

Disponível em: < <https://fas-amazonia.org/wpcontent/uploads/2022/12/AlfabetarioIlustrado-2024.pdf>.

DUARTE, José Roberto. Dificuldades estruturais e pedagógicas da educação escolar dos ribeirinhos amazônicos. **Revista FT**, 2008. Disponível em: <https://revistaft.com.br/dificuldades-estruturais-e-pedagogicas-da-educacao-escolar-dosribeirinhos-amazonicos/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FERREIRA, Maria; SILVA, Roberto. Alfabetização e contexto: além da cartilha. **Revista Educação e Praxis**, v. 6, n. 1, p. 40–55, 2020.

FERRARO, Alceu. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Revista Brasileira de História da Educação, Campinas**, ano 21, n. 1, p. 24–46, 2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999. ISBN 978-85-7307-407-6.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Ignacy. **Alfabetização: lendo a palavra e o mundo**. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.

FREITAS. Estatísticas sobre alfabetização infantil no Brasil (1937). **Revista bras. Est. Pop.**, v.39, e0213, 2022

Gil, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: perfil da população alfabetizada e analfabeta (15 anos ou mais)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/.../alfabetizacao.html/22321alfabetizacao.html>. Acesso em: 20 jun. 2025

INSTITUTO UNIBANCO. Educação de Jovens e Adultos: a luta pelo direito à aprendizagem. **Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão**. Av. Paulista, 2.073 Ed. Conjunto Nacional Horsa II - 7º e 8º andares CEP 01311-940 - São Paulo, SP. 2024. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 08 jun. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como Eu Ensino). Cap. 1: **A reinvenção da alfabetização**, p. 11–24. ISBN 978-8506-00722-8.

OLIVEIRA, Fernanda. Letras móveis e consciência fonológica: experiências na Bahia. **Revista Bahia Educativa**, v. 12, n. 1, p. 60–75, 2021. Disponível em: <https://bahiaeducativa.org/artigo2021/oliveira.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

OLIVEIRA, Guilherme Matos de. Notas sobre a atualidade da questão agrária na educação do campo partindo da Escola Família Agrícola (EFA) no Sudoeste da Bahia. In: **Revista Tocantinense de Geografia**, 2020; 9 (19)

OLIVEIRA, Maria L.; COSTA, Francimar A. Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia do Rio Amazonas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, p. 52–71, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015021524>.

PETERMANN, Alexandre Barbosa. **A educação e o voto no fim do Império e início da República**. Estudos Eleitorais, Brasília, v. 13, n. 2, p. 35-51, maio/ago. 2018. Disponível em: “<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-educacao-e-o-voto-no-fim-do-imperio-e-iniciodarepublica/627058097>”. Acesso em: 20 ago. 2025.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINHEIRO, Tássia; ALMEIDA, João; SOUZA, Carla. Modelagem matemática com dados de produção de açaí: alfabetização em Muaná, PA. **Revista Amazônia Educativa**, v. 4, n. 2, p. 30–45, 2016. Disponível em: <https://amazoniaeduca.org/rub2016/pinheiro.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PIRES DE ALMEIDA, José Ricardo. **História da Instrução Pública no Brasil, 1500-1889**. Brasília: INEP, 1889. (citado em FERRARO, 2017)

QUARESMA, Lúcia Cristina; BRAGA, Walter. Alfabetização de crianças ribeirinhas: sequências literárias em Belém-PA. **Revista Amazônica de Educação**, v. 3, n. 2, p. 70–85, 2018. Disponível em: https://amazoniaeduca.org/rub2018/quaresma_braga.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

REDDIT, Inc. **A estratégia de alfabetização que revolucionou aprendizado em escolas do Piauí**. 2018. Disponível em: https://www.reddit.com/r/brasilnoticias/comments/bucvbg/a_estrat%C3%A9gia_de_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_que_revolucionou/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 jun. 2025.

RANGEL, Cristina Carla. et al. Currículo escolar e práticas docentes: entre a teoria e a realidade da sala de aula. **Revista F&T**, [S. 1.], 2021. p. 74.
DOI: <https://doi.org/10.69849/revistaft/pa10202505110903>.

RIBEIRO, Paulo Sérgio; MOURÃO, Ana Carla. **Pedagogia da alternância e protagonismo estudantil em contextos amazônicos**. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <https://www.unir.br/mestradoeducacaocampo/tcc/123>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SILVA, Ricardo Vieira da; LIMA, Camila Alves. **Abecedário amazônico: materiais didáticos regionais na alfabetização ribeirinha**. Manaus: Fundação Amazônia Sustentável, 2021. Disponível em: <https://fas-amazonia.org/abecedario>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker; COLOMER, Teresa. **ALFALETRAR: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: teorias e práticas. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 123–145, 2020.

SCARPA, Regina. **O espaço das letras na alfabetização**. 2015. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/8464/o-espaco-das-letras-na-alfabetizacao> > Acesso em: 05 de ago. de 2025, às 08:33.

SCHÖN, Donald A. **Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

SÍQUEIRA, Maria; GUIDOTTI, Ana. Discussão sobre a exclusão do analfabeto na lei eleitoral. **Comjur Notícias**, 2017. Disponível em: <https://comjur.com.br/brasil/a-historiadaalfabetizacao-de-adultos-no-brasil>. Acesso em: 20 jun. 2025

UNICEF. **Analfabetismo funcional não apresenta melhora e alcança 29% dos brasileiros, mesmo patamar de 2018, aponta novo levantamento do Inaf**. 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/analfabetismo-funcional-naoapresenta-melhora-e-alcanca-29-por-cento-dos-brasileiros-mesmo-patamar-de-2018apontanovo-levantamento-do-inaf>. Acesso em: 18 jun. 2025

VERNON, Sofia. **O processo de construção da correspondência sonora na escrita (na transição entre os períodos pré-silábico e o silábico)**. 1997. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

ZILBERMAN, Regina; et al. **Analfabetismo, gênero e raça no Brasil**. Revista USP, São Paulo, SP, v. 28, no 1, p. 116-, dez. 1995/feb. 1996

APÊNDICE:

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA
EM PEDAGOGA**

Roteiro entrevista

Objetivo da pesquisa: Objetivo desta ação de pesquisa é obter elementos reflexivos sobre as práticas e métodos de Alfabetização desenvolvidos na escola e comporão o TCC da referida discente. Ressalta-se que o TCC tem como objetivo geral analisar as práticas de alfabetização adotada pela docente dos anos iniciais do ensino fundamental da E.M.E.F Deputado Osvaldo Brabo de Carvalho Muaná – PA Dados gerais:

Entrevistada - 1

Profissão/ formação:

Professora/pedagoga

1-Quantos anos de experiência você possui na área da educação e quantos anos atua na referida escola?

12 anos

2-Há quanto tempo você atua como alfabetizadora?

12 anos

3-Para você qual a importância da alfabetização para a sociedade?

Alfabetização é fundamental para o desenvolvimento individual e social pois fornece as ferramentas básicas para leitura e escrita, permitindo que as pessoas participem ativamente na sociedade com conhecimentos e opiniões próprias.

4-Você tem formação específica para atuar em turmas de alfabetização?

Sim. Formada pelos programas federais PACTO, ALFABETIZA PARÁ E ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

5-Como foi definida a proposta de alfabetização que você trabalha com sua turma? Via SEMEC ou via planejamento escolar?

Via SEMED e plano de ensino do município

6-Você participa de formação continuada, ou grupo de estudos relacionado à alfabetização?

Sim, formação continuada. E dos programas federais de hoje em vigor o alfabetiza Pará 7-Como essas formações influenciam sua prática como docente?

As formações nos ajudam no desenvolvimento do trabalho docente tornando um momento de troca de experiências e conhecimentos. Estimula a reflexão crítica sobre a própria prática, levando o professor a questionar suas ações e a buscar novas estratégias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

8-Como você costuma organizar as atividades de alfabetização no dia a dia?

Planejando semanalmente, de acordo com as habilidades propostas pelo plano de ensino e envolvendo a combinação de práticas permanentes com projetos didáticos, explorando diferentes gêneros textuais e estratégias de leitura e escrita.

9-Quais as estratégias você considera mais eficazes para o aprendizado da leitura e escrita para os alunos?

O contato direto com os recursos da leitura e escrita.

Leitura: O alfabeto é o ponto de partida como letras, sílabas, palavras, frases, textos etc.

Escrita: Lápis e papel.

10-Como você integra atividades lúdicas no processo de alfabetização?

Por meio de jogos e brincadeiras, sempre com o objetivo de alfabetizar os alunos.

11-Como você avalia o desenvolvimento dos seus alunos na alfabetização?

Nesse primeiro semestre, o desenvolvimento está ótimo o rendimento dos alunos é considerável 80%

12-Durante o período letivo houve alguma estratégia que se mostrou relativamente eficaz no desenvolvimento dos alunos?

Não tem uma estratégia, em fase de alfabetização, os docentes utilizam várias, e acredite uma complementa a outra e isso faz muita diferença no aprendizado da turma.

13-Que aspectos você considera mais importante na formação de um leitor e escritor iniciante?

Praticando a leitura e a escrita de acordo com o nível de aprendizagem do aluno, tornando um processo contínuo onde professor e aluno compartilham seus avanços e dificuldades auxiliando a melhorar seu desempenho.

14-Como você avalia o desempenho do seu trabalho como alfabetizadora?

Procurando sempre dá melhor como alfabetizadora, porém, essa questão de avaliar o meu trabalho seria importante que as pessoas que me acompanham os coordenadores e técnicos pedagógicos avaliassem, mas como a pergunta é diretamente para mim, considero meu trabalho ótimo.

15- Que desafios você enfrenta para alfabetizar hoje?

Um dos maiores desafios é a falta de concentração dos alunos, a falta de comprometimento da família em relação a educação dos seus filhos. Em outras palavras mandam as crianças para a escola somente para não perder os benefícios sociais, ou seja, para não perder o bolsa família.

16- Há algo mais gostaria de acrescentar o que acha importante destacar sobre suas práticas de alfabetização?

É importante destacar que por mais que o educador já tenha a prática de alfabetizar, em uma determinada turma, isso não quer dizer que ela usará a mesma prática em uma outra turma. Devemos sempre está buscando diferentes métodos para alfabetizar, pois nem todas as crianças aprenderão no mesmo tempo.