



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RANYELLE FARIAS GOMES

**ESTRATÉGIAS E RECURSOS METODOLÓGICOS DESENVOLVIDOS NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR EDUCADORES QUE
ATUAM EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CONTEXTO RIBEIRINHO NO
MUNICÍPIO AMAZÔNICO DE IGARAPÉ-MIRI/PA**

BELÉM
2025

RANYELLE FARIA FARIAS GOMES

**ESTRATÉGIAS E RECURSOS METODOLÓGICOS DESENVOLVIDOS NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR EDUCADORES QUE
ATUAM EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CONTEXTO RIBEIRINHO NO
MUNICÍPIO AMAZÔNICO DE IGARAPÉ-MIRI/PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação, da Universidade Federal
do Pará, como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Viviane Gislaïne Caetano.

BELEM
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de
Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F224e Farias Gomes, Ranyelle.
Estratégias e recursos metodológicos desenvolvidos no processo de
alfabetização e letramento por educadores que atuam em uma escola
pública de contexto ribeirinho no município amazônico de
Igarapé-Miri/PA / Ranyelle Farias Gomes. — 2025.
81 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Viviane Gislaine Caetano
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Belém, 2025.
1. Alfabetização e Letramento. 2. Métodos de alfabetização. 3.
Educadores ribeirinhos. I. Título.

CDD 370.1109811

RANYELLE FARIAS GOMES

**ESTRATÉGIAS E RECURSOS METODOLÓGICOS DESENVOLVIDOS NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR EDUCADORES QUE
ATUAM EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CONTEXTO RIBEIRINHO NO
MUNICÍPIO AMAZÔNICO DE IGARAPÉ-MIRI/PA**

Trabalho de Curso apresentado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Data da aprovação: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Nome completo do(a) orientador(a) precedido de titulação
Instituição a que pertence

Nome completo do(a) examinador(a) precedido de titulação
Instituição a que pertence

Nome completo do(a) examinador(a) precedido de titulação
Instituição a que pertence

Dedico este estudo aos meus avós maternos, Mãe Tônia e Vô João, e à minha tia Minga, ribeirinhos, que floresceram às margens do Rio das Flores.

Aos meus avós paternos, Vó Eusébia e Vô Hermes, ribeirinhos, banhados pelas águas do Rio Panacauera.

E, principalmente, dedico aos meus pais, Maria do Carmo e José Maria, filhos de ribeirinhos, que me deram a(s) (suas) vida(s), amor, cuidado e sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as divindades que olham por mim e me protegem nesta efêmera caminhada chamada vida. Apresento aqui a proteção de amor e cuidado que me concedem.

Renata Melany, André Serique, Franklin, Raissa, Tânia, Aldo, Eliani e André Pinho, aqui os coloco em ordem de chegada à minha história, mas a admiração e amor que nutro por cada um de vocês é igual. Amizades construídas na graduação que tornaram-se minha família em uma cidade onde, no começo, só tinha a mim. Vocês me ofereceram o pertencimento. Obrigada pelas risadas compartilhadas, pelos abraços sinceros, pela força silenciosa ou naquelas esplanadas ao mundo quando nos prestigiámos publicamente.

Elevo, com emoção, meus pensamentos ao meu querido amigo Edésio Filho, também da graduação, que nos deixou durante essa caminhada. Era a pessoa mais dedicada e presente que já conheci, não apenas nos estudos, mas no cuidado com cada um de seus amigos. Foi ele quem me ensinou a valorizar o afeto, os pequenos momentos: um café, uma coca-cola, um pedaço de torta de limão dividido entre seis pessoas. Ainda hoje, às vezes, penso que ele está apenas viajando... E sei, com o coração sereno, que a divindade o acalenta.

Aos meus gatos à deriva, durante os dois anos que morei na Casa dos Estudantes Universitários de Belém, só fiz desse espaço meu lar por causa de vocês. Criamos uma bonita história de irmandade. Railson, Victor, Talita, Juci, Jean e Matheus, obrigada pelos cafés (missas e baiúca), sempre acompanhados de boas escutas, brincadeiras e partilhas de sonhos. Sabemos o que é sair dos nossos interiores para viver os nossos próprios caminhos em Belém.

E ninguém mais, além de ti, Karol, ouviu com tanta constância, dos meus 16 aos 24 anos, os meus sonhos e medos de não conseguir vivê-los. Agradeço pelas tuas orações, pelo teu amor por mim, que será sempre recíproco.

Robson, te agradeço por nunca deixar minha visão de mundo se embaçar pela comodidade das asas dos nossos pais. Você foi o primeiro entre nós a ultrapassar os limites da Pombinha, e quando precisava voltar, exigia de mim que eu fosse vislumbrar o que o mundo tinha, fora de um lugar que nunca deixaste eu pensar que pertença só a ele.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Viviane Gislaine Caetano, por todos os encontros, compreensões e orientações.

E, por fim, agradeço a mim mesma. Acolhi meus medos, minhas saudades, minhas descrenças e solidões. Permiti-me sentir, viver e aprender, e isso, de alguma forma, me impulsionam a seguir e a descobrir novos caminhos. Hoje, aqui estou: orgulhosa.

RESUMO

Alfabetização e letramento caracterizam-se como processos indissociáveis, que vão além da apropriação do sistema de escrita, mas também envolve a inserção em práticas sociais das habilidades de leitura e escrita. Este estudo tem por objetivo investigar as estratégias e recursos metodológicos desenvolvidos por educadoras no processo de alfabetização e letramento em uma escola pública ribeirinha. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem quanti-qualitativa, que utilizou como instrumentos de coletas de dados questionários, análise de planos de aula e observação participativa. A pesquisa contou com a participação de duas professoras que atuam em uma escola ribeirinha no interior do município amazônico de Igarapé-Miri/PA. A fundamentação teórica dialoga com os estudos de Soares (2004; 2016; 2020), Kleiman (1995; 2005; 2014), Mortatti (2019; 2000), Frade (2007), Carvalho (2005), Smolka (2012) e Freire (2020). Os resultados indicam a predominância de métodos sintéticos, baseados em repetição e cópia. Conclui-se que, apesar dos desafios, há a necessidade de ampliar as estratégias e recursos metodológicos para promoção da autonomia dos educandos, considerando as singularidades do contexto ribeirinho.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e Letramento; Métodos de alfabetização; Educadores ribeirinhos.

ABSTRACT

Literacy and literacy practices are characterized as inseparable processes that go beyond the appropriation of the writing system, involving immersion in social practices of reading and writing. This study aims to investigate the methodological strategies and resources developed by educators in the literacy process at a riverside public school. A field research with a quali-quantitative approach was conducted, using questionnaires, lesson plan analysis, and participant observation as data collection instruments. The research included two teachers working at a riverside school in the Amazonian municipality of Igarapé-Miri/PA, Brazil. The theoretical framework engages with studies by Soares (2004; 2016; 2020), Kleiman (1995; 2005; 2014), Mortatti (2000; 2019), Frade (2007), Carvalho (2005), Smolka (2012), and Freire (2020). Results indicate the predominance of synthetic methods based on repetition and copying. The conclusion highlights the need to expand methodological strategies and resources to promote student autonomy, considering the singularities of the riverside context.

KEYWORDS: Literacy and literacy practices; Teaching methods; Riverside education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa de Carta de ABC: para uso de escolas brasileiras, de Antonio Maria Barker, 1924.	22
Figura 2 - Apresentação das vogais e consoantes, de Carta de ABC: para uso de escolas brasileiras, de Antonio Maria Barker, 1924.	23
Figura 3 - Páginas 3, 14 e 15 de Carta de ABC, 1924	23
Figura 4 - Capa do livro “Alfabetização: Método Fônico”, de Alessandra Seabra e Fernando Capovilla, 2010.	25
Figura 5 - Sumário do livro “Alfabetização: Método Fônico”, de Seabra e Capovilla, 2010.	26
Figura 6 - Atividade de introdução da vogal I, p. 144 - 145, livro “Alfabetização: Método fônico”, de Alessandra Seabra e Fernando Capovilla, 2010.	27
Figura 7 - Capa da Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, 1991.	28
Figura 8 - Nona lição: Letra J, vocábulos e exercícios, p. 20, da Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, 1991.	29
Figura 9 - Conto: A escola, p. 58 e 59, da Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, 1991.	29
Figura 10 - Capa da Cartilha Sodré, de Benedicta Sodré, 1988.	30
Figura 11 - Orientação para o professor, Cartilha Sodré, de Benedicta Sodré, 1988.	31
Figura 12 - Atividade, p. 10-11, Cartilha Sodré, de Benedicta Sodré, 1988.	32
Figura 13 - Capa e folha de rosto de Cartilha Analytica; para ensino da leitura, de Arnaldo Barreto, 1911.	34
Figura 14 - Atividades, p. 18, 19 –20, de Cartilha Analytica; para ensino da leitura, de Arnaldo Barreto, 1911.	35
Figura 15 - Enigmas, Adivinhas e Conto, de Cartilha Analytica: para ensino da leitura de Arnaldo de Oliveira Barreto, 1911.	36
Figura 16 - Capa, p. 7, Segunda Lição, O livro da Lili, de Anita Fonseca. 1942.	38
Figura 18 - O corcunda, p. 112-113, pré-livro “As mais belas histórias”, de Lúcia Monteiro Casasanta (S/D).	40
Figura 19 - Capa e folha de rosto, da Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, 1987.	43
Figura 20 - Apresentação das sílabas e exercícios de encontros vocálicos, p. 22-23, da Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, 1987.	43
Figura 21 - Atividades destinadas à sílaba “Ma”, da Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, 1987.	44
Figura 22 - Atividades do 1º ano sobre as letras do alfabeto	57
Figura 23 - Atividades impressas sobre identificação de letras em ordem e suas formas	58
Figura 24 - Estratégias didáticas usadas pela Professora 1	59
Figura 25 - Atividades sobre o alfabeto em letras cursivas e sobre vogais e consoantes	60
Figura 26 - Materiais didáticos que trabalham sílabas simples	61
Figura 27 - Modelos de materiais didáticos textuais	62
Figura 28 - Alguns dos recursos didáticos da Professora 1	63
Figura 29 - Alguns dos recursos didáticos da Professora 2	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplo de atividades a partir do método da soletração	22
Quadro 2 - Exemplo de atividades a partir do Método Fônico	24
Quadro 3 - Exemplo de atividade a partir do Método Silábico	28
Quadro 4 - Exemplo de atividade a partir do método Palavração	34
Quadro 5 - Exemplo de atividade a partir do método Sentenciação	38
Quadro 6 - Exemplo de atividade a partir do método Global	39
Quadro 7 - Exemplo de atividade a partir do método misto ou eclético	42
Quadro 8 - Perguntas e Respostas do questionário	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. BREVE INTRODUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL	14
2. MÉTODOS TRADICIONAIS E NÃO TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO	19
2.1. Historizando brevemente a educação no Brasil	19
2.2. Métodos tradicionais de alfabetização	21
2.2.1. Marcha Sintética: Métodos de Soletração, Fônico e Silábico	21
2.2.1.1 Método de Soletração	21
2.2.1.2 Método Fônico	24
2.2.1.3 Método Silábico	27
2.2.2. Marcha Analítica: Métodos de Palavração, Sentenciação e Misto	32
2.2.2.1 Método de Palavração	33
2.2.2.2 Método de sentenciação	37
2.2.2.3 Método Global	39
2.2.3 Método Misto ou Eclético de alfabetização	41
2.2.4 Soares, Smolka e Freire: Crítica aos métodos tradicionais de ensino	44
2.3 Desmetodização do ensino e perspectivas contemporâneas de alfabetização	46
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	51
3.1 Resultados dos questionários	52
3. 2 Análise dos planos de aula e registros da observação participativa	55
CONCLUSÃO	67
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	69
APÊNDICE B - RESPOSTA DA PROFESSORA 1	69
APÊNDICE C - RESPOSTA DA PROFESSORA 2	72
APÊNDICE D - PLANO DE AULA DO 1º ANO PROFESSORA 1	75
APÊNDICE E - PLANOS DE AULA O 2º ANO PROFESSORA 2	77
APÊNDICE F - PLANOS DE AULA DO 4º ANO PROFESSORA 2	79
REFERÊNCIAS	80

INTRODUÇÃO

Alfabetização e Letramento são processos distintos que, embora não tenham surgido no século XIX, ganharam destaque nesse período devido às transformações sociais e econômicas impulsionadas pela industrialização, que incentivaram a universalização da educação formal e a alfabetização das massas populares (Mortatti, 2019). A alfabetização refere-se ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, aprender a técnica de ler e escrever (Soares, 2020), enquanto o letramento expande essa compreensão ao enfatizar o uso crítico e socialmente significativo dessas habilidades, vinculando-as à formação de cidadãos capazes de interpretar e transformar suas realidades (Kleiman, 2005). No contexto brasileiro, a distinção entre alfabetização e letramento ganha muito contornos devido às profundas desigualdades regionais e culturais (Soares, 2016). Esses fenômenos possuem impacto profundo na sociedade brasileira, que é permeada e movida pela tecnologia da escrita e leitura.

Neste sentido, a presente pesquisa torna-se relevante ao analisarmos os dados que mostram que a instituição escolar não tem dado conta de alfabetizar e letrar seus alunos. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), cerca de 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais são analfabetas, enquanto 29,7 milhões não conseguem fazer uso social da leitura e da escrita. Os dados das avaliações em larga escala também ressaltam os desafios persistentes na região Norte do país, especialmente nos estados do Pará e Acre. No Pará, em 2022, a taxa de analfabetismo atingiu 7,4%, acima do limite de 5,6% estabelecido, em 2015, pela Política Nacional de Educação. Esses números revelam a urgência de se ampliar as investigações sobre as barreiras ao ensino de leitura e escrita na região norte, especialmente em áreas de difícil acesso, como as comunidades ribeirinhas e, por conseguinte, estabelecer políticas públicas de superação.

Minha vivência pessoal no contexto ribeirinho motivou o interesse por esta pesquisa. Neta de ribeirinhos, passei a infância às margens do rio Panacauera, em Igarapé-Miri, interior do Pará. Vivi de perto o impacto do letramento oralizado nessas comunidades. Enquanto meu avô e tia me consideravam “inteligente” por saber ler e escrever, eu os admirava mais, seja pelas suas narrativas orais, recheadas de histórias folclóricas, ou, por suas habilidades com o remo ou matapi. Essas experiências somadas ao ingresso na Graduação em Pedagogia, despertaram-me o interesse acadêmico em compreender como os processos de alfabetização e letramento se desenvolvem em realidades distintas daquelas vivenciadas em centros urbanos.

Também, conforme defendido por Soares (2020), pesquisar em escolas públicas é necessário, especialmente em contextos vulneráveis, visto à urgência de entender como essas instituições, frequentemente desassistidas, têm cumprido seu papel formador, além de se constituir em uma possibilidade de contribuir para o avanço das práticas pedagógicas e da formação docente.

Neste contexto, este trabalho propõe-se a investigar o seguinte problema: Quais as estratégias e recursos desenvolvidos por educadoras no processo de alfabetização e letramento em uma escola pública situada às margens do rio Panacauera, região ribeirinha de um município localizado no Pará? O objetivo geral é investigar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento desenvolvidas pelas professoras da escola, considerando os desafios do contexto ribeirinho. Para isso foram definidos três objetivos específicos: (i) verificar os métodos, recursos e estratégias de alfabetização adotados pelas educadoras; (ii) identificar as estratégias de letramento desenvolvidas pelas educadoras; e (iii) analisar como as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento desenvolvidas pelas professoras corroboram para formação das capacidades de leitura e escrita dos estudantes ribeirinhos.

Para sustentar esta investigação o trabalho foi dividido em três seções principais. Na primeira seção, intitulada “Uma breve introdução da alfabetização e letramento”, destacamos as especificidades e correlação entre esses dois conceitos, além da importância de ambos para a sociedade contemporânea. Para isso, dialogamos com as contribuições teóricas de Soares (2004; 2016; 2020) e Kleiman (1995; 2005; 2014). Na segunda seção nomeada, “Métodos tradicionais e não tradicionais de alfabetização”, apresentamos os métodos de alfabetização tradicionais e as perspectivas contemporâneas, tomando como base Mortatti (2019; 2000), Frade (2007) e Carvalho (2005). Além disso, articulamos nossas pontuações sobre o construtivismo e desmetodização do ensino aos pensamentos de Soares (2020), Smolka (2012) e Paulo Freire (2021) cujas contribuições permitiram uma reflexão social, política e transformadora do ensino da leitura e da escrita.

Na terceira seção, apresentamos a análise dos dados coletados em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada em uma escola ribeirinha localizada no rio Panacauera, em Igarapé-Miri/PA. Participaram desta pesquisa duas professoras que atuam nas turmas de 1º, 2º e 4º ano do Ensino Fundamental. Investigamos os recursos e estratégias por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas, análise de planos de aula e observação participativa em três aulas de língua portuguesa, permitindo compreender as concepções e estratégias empregadas por elas no processo de alfabetização e letramento. Por fim, as considerações finais, referências bibliográficas e o apêndice.

1. BREVE INTRODUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL

Nesta seção, destaca-se conceitos importantes de alfabetização e letramento, suas especificidades e correlação, frisando a importância para a sociedade contemporânea. A priori, o termo alfabetização surge primeiro como tema de debates e preocupação nas diversas áreas do conhecimento, em razão das mudanças sociopolíticas do século XIX e o histórico fracasso enfrentado no processo de aquisição do sistema de escrita por parte da população brasileira. Magda Soares (2020, p.11), renomada pesquisadora da educação brasileira, define a alfabetização como “[...] o processo de aprendizagem de um sistema de representação, no qual os signos (grafemas) representam os sons da fala (fonemas)”. Em outras palavras, a alfabetização refere-se a técnica de aprendizagem inicial da língua escrita, possibilitando que o indivíduo “decodifique” e “codifique” informações por meio da escrita alfabética e ortográfica.

Entre as décadas de 1940 a 1980, observou-se uma redução nos índices de analfabetismo no Brasil (IBGE, 2007; Soares, 2004; Mortatti, 2019). Contudo, mesmo com um número crescente de pessoas alfabetizadas, muitas enfrentavam dificuldade em aplicar suas habilidades de leitura e escrita em atividades cotidianas, tanto em âmbitos pessoais quanto sociais de diferentes contextos (Soares, 2004). Foi nesse cenário que se pensou o termo ‘letramento’, a fim de ser uma definição à necessidade de abordar essa demanda social: a necessidade de usar a tecnologia da leitura e escrita de maneira funcional e significativa em práticas sociais. Isso evidencia que a compreensão e produção de textos vai além do mero conhecimento do sistema alfabético de escrita, mas também se trata de uma compreensão ampla do papel social da linguagem escrita nos eventos da sociedade (Kleiman, 2014).

O letramento, em uma perspectiva social, segundo Kleiman (2012, p.19), caracteriza-se como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Esse fenômeno, portanto, pode representar o processo no qual o sujeito, ao ser introduzido no mundo da escrita, usa essa ferramenta em práticas sociais, que demandam leitura, produção e interpretação de textos. Kleiman (2012) afirma que alfabetização é uma das práticas que constitui o letramento, mas que existem outras instituições que promovem letramento, como: a família, a igreja ou local de trabalho, e “[...] assim como toda prática que é específica de uma instituição, envolve diversos saberes [...]” (Kleiman, 2005, p. 12).

Entendido isto, põem-se em evidência que alfabetização e letramento são processos distintos, cada um com suas próprias características e exigências. Sobre isso, Soares (2020) afirma:

Esses processos são diferentes, envolvendo, cada um, conhecimentos, habilidades e competências específicas, **que implicam processos de aprendizagens diferenciados e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino.** (Soares, 2020, p. 37. Grifo nosso).

Em todo caso, na visão de Soares (2020), alfabetização e letramento estão profundamente interligados, visto que possuem uma relação de interdependência. Enquanto a alfabetização se concentra na aquisição do sistema alfabético formal de ensino, o letramento visa à aplicação dessa tecnologia em situações reais de comunicação e interação social. Em sociedades grafocêntricas, não basta aprender a escrever, o sujeito necessita também fazer uso social da leitura e da escrita. Como destacado por Magda em seu livro “Alfaletrar” (2020, p. 191), “o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética se desenvolve inserido no letramento”. Em síntese, uma relação descrita como indissociável. Logo, o ensino e desenvolvimento desses processos devem ser abordados de forma integrada, visto que, é de extrema importância que ambos sejam articulados e complementados no ambiente educacional.

Dito isto, retomando as particularidades dos dois termos, é preciso reconhecer e respeitar as distinções desses processos, pois ambos fornecem conhecimentos básicos necessários para o ensino-aprendizagem, além do desenvolvimento e o uso da tecnologia da escrita em atividades coletivas. Dessa maneira, partindo da premissa que aprofundaremos mais sobre alfabetização e seus métodos na próxima seção, destrinchamos um pouco mais o letramento.

O letramento é uma concepção com múltiplos significados e fatores, podemos nos basear nas palavras de Mortatti (2004) sobre os múltiplos sentidos desse fenômeno. Segundo a autora (2004, p.105), “[...] nessa dimensão social, são também plurais os eventos de letramento e as práticas de letramento, duas faces de uma mesma realidade”. Mortatti (2004), argumenta essa afirmação ao considerar que o letramento ocorre em diversas práticas sociais. Exemplos de práticas sociais ligadas ao letramento incluem, assistir e ler jornais, produzir textos no ambiente de trabalho, trocar mensagens com conhecidos, a interpretação de rótulos em embalagens ou a realização de pagamentos em compras, ler informações para pegar um ônibus, entre outras. Resumidamente, nestas exemplificações percebe-se como o letramento desempenha uma função nas ações da vida cotidiana contemporânea.

Kleiman (2012) explica que o letramento envolve dois modelos distintos: o letramento autônomo e o letramento ideológico. No modelo autônomo, a ênfase está na aprendizagem individual e formal do sistema de leitura e escrita, desconsiderando a natureza social dos indivíduos. Neste modelo, acredita-se que só ensino têm um efeito direto nas práticas sociais, sendo neutro a outros fenômenos e práticas de letramento, adotando uma abordagem única e padrão para o desenvolvimento do letramento, sem considerar as diversidades de vivências sociais. Diferentemente do modelo ideológico de letramento, o qual reconhece a influência das práticas sociais, políticas e culturais na aprendizagem e uso da leitura e escrita. Nesse caso, o letramento é visto como uma prática permeada por relações de poder e valores culturais presentes na sociedade, valorizando conhecimentos não formais (Kleiman, 2005).

O letramento valoriza as características sociais e culturais, estas determinadas nos diferentes contextos. Letramentos que se manifestam em práticas sociais presentes em ambientes familiares, comunitários e escolares. Considerando isso e focando no eixo deste trabalho, pontuou que a alfabetização ocorre em ambientes escolares, sendo, a escolarização, uma das inúmeras práticas de letramento. Neste ponto, Kleiman (2005) afirma que:

Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas sociais diferentes diremos que alfabetização é uma das **práticas de letramento** presente que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso de escrita da instituição escolar. (2005, p.12 - grifo do autor).

Nas práticas educacionais da instituição escolar, o modelo autônomo de letramento se destaca, em razão do uso de uma escrita mais convencional e sistematizada, além de, na maioria das vezes, ser implementado de maneira individualizada com cada aluno.

No ambiente escolar, as práticas de letramento escolar são frequentemente facilitadas por meio de eventos de letramento, conforme descrito por Kleiman (2005):

Esses eventos são definidos como ocasiões em que a linguagem oral é organizada em torno de textos escritos e livros, com foco na compreensão desses textos, seguindo as convenções estabelecidas pela instituição em questão. Esse conceito está intimamente ligado ao de evento de fala, regido por normas e restrito às convenções impostas pela instituição. (2005, p.23)

As ocasiões de eventos no ambiente escolar podem acontecer a partir de atividades escolares em que a língua escrita é promovida por meio de textos, em atividades mediadas pelos professores. Kleiman (2014) adverte que as práticas de leitura não acontecem apenas na ação de ler ou escrever um texto; elas também envolvem discussões, interpretações e reflexões durante atividades visuais ou de escuta, seja escrito ou oral, em grupo ou

individualmente. As práticas de letramento se desenvolvem por meio da interação em eventos dentro ou fora da sala de aula.

Kleiman (2008), destaca que as práticas de letramento estão relacionadas à escrita em todas as atividades que envolvem o uso dessa tecnologia na vida social. Cada prática carrega significados e sentidos diferentes, e isto acontece conforme o envolvimento do aluno nas atividades de letramento em que é inserido. Por meio das práticas de letramento, as pessoas não apenas desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita, mas também utilizam os códigos na vida cotidiana para se expressar, aprender coisas novas, resolver problemas e se relacionar coletivamente. Fortalecendo essa ideia, Soares (2004, p.101) enfatiza que “as habilidades e práticas de letramento, em outros ambientes, vão além das habilidades de leitura e escrita ensinadas e medidas em contextos escolares [...]”, transcendendo para atividades cotidianas que envolvem a utilização da leitura e escrita.

No entanto, a realidade nem sempre reflete essa abordagem integral do letramento. Como também destacado por Soares (2010, p. 84-85), o sistema escolar fragmenta o processo de letramento, restringindo-o, muitas vezes, a seleção e treino de algumas habilidades e práticas de leitura e escrita, avaliando-as por meio de testes padronizados. Isso culmina em um desenvolvimento de letramento distante das práticas comunitárias reais, presentes fora do ambiente escolar. O letramento escolar deve abordar as variadas práticas sociais de leitura e escrita também presentes fora da escola, ensinando estratégias e habilidades relevantes para compreensão dos significados da escrita na vida cotidiana (Soares, 2003). Isso permite que os indivíduos participem ativamente de diferentes atividades letradas e compreendam criticamente os diversos gêneros textuais presentes em todos os espaços da sociedade.

Como já mencionado, ser alfabetizado configura-se em ter domínio das convenções formais da língua escrita, contudo, isso não garante que o sujeito as incorpore em práticas sociais. Pesquisas recentes realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022) revelam uma diminuição nos números de pessoas analfabetas no Brasil, mesmo assim, ainda existe um percentual preocupante de pessoas alfabetizadas que não conseguem fazer uso da língua escrita em atividades diárias da sua vida pessoal e social. Por isso é significativo conceituar os termos alfabetização e letramento expondo suas características ao considerarmos o impacto social da escrita na contemporaneidade. A sociedade contemporânea se organiza por meio da escrita e leitura, com as interações e comunicações sociais acontecendo cada vez mais por meio dessas tecnologias. Desde a realização de compras até a marcação de consultas médicas, passando pelo ambiente de trabalho e o entretenimento

digital, a escrita permeia todas essas atividades, em contextos geográficos e culturais diferentes, demandando dos indivíduos saberes de interpretação e produção textual.

Portanto, a alfabetização e os letramentos, especialmente nos primeiros anos de escolarização, são fundamentais para o ensino e desenvolvimento de saberes em crianças e adolescentes, preparando-os para participar de forma adequada nas práticas sociais dos ambientes que frequentam. E, por esse motivo, este trabalho se propõe a analisar os processos de alfabetização e letramento implementados por educadores em uma escola pública ribeirinha situada em uma região interiorana da Amazônia. Serão examinados os métodos pedagógicos adotados pelos professores, as estratégias empregadas para desenvolver as capacidades de letramento das crianças e adolescentes ribeirinhos, bem como identificar os recursos disponíveis e utilizados por esses profissionais da educação.

2. MÉTODOS TRADICIONAIS E NÃO TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização representa uma das práticas mais importantes de letramento, pois constitui as bases essenciais para o ensino e aprendizado inicial da leitura e escrita. (Kleiman, 1995; 2008). Com base nisto, é necessário conhecer os métodos pelos quais a alfabetização é tradicionalmente desenvolvida, bem como compreender os propósitos individuais de cada um deles. Assim, no início desta seção, abordo brevemente a história das abordagens de alfabetização no Brasil, visando proporcionar um melhor entendimento das diversas estratégias pedagógicas empregadas ao longo do tempo e pontuar a implicação da teoria construtivista na prática pedagógica contemporânea.

2.1. Historizando brevemente a educação no Brasil

Neste subtópico utilizo como referência estudiosos como Dermeval Saviani e Maria do Rosário Mortatti que no contexto brasileiro destacaram-se na investigação da história da educação. Saviani (2011) analisou profundamente a evolução das ideias pedagógicas no Brasil, organizando-as em quatro períodos históricos importantes, e, em um deles, destacou a transição da educação como responsabilidade da Igreja para o Estado. Segundo o autor (2011), até o final do século XIX a Igreja Católica desempenhou um papel central no ensino, contudo, poucas eram as iniciativas públicas voltadas para a alfabetização das massas populares. Por um longo período o controle eclesiástico trabalhou com a catequização dos indígenas, sendo o acesso à educação formal restrita aos filhos dos colonos.

A Proclamação da República em 1889, marcou o início de uma transformação ao separar o Estado e a Igreja. Com a separação, o Brasil iniciou a estruturação de um sistema educacional laico, ampliando a criação de escolas públicas. Mortatti (2006), ao investigar os métodos de alfabetização, destaca a importância desse processo no século XIX apontando que esse evento trouxe uma série de reformas políticas e sociais que buscavam modernizar o país, incluindo o sistema educacional. Nesse cenário, os debates sobre a eficácia das estratégias pedagógicas se intensificaram. Questionou-se como garantir que as pessoas aprendessem a ler e escrever, bem como qual estratégia seria mais eficaz para isso, logo, iniciou-se esforços sistemáticos para garantir o acesso à educação às camadas populares (Mortatti, 2006; 2019).

Ainda de acordo com as pesquisas de Saviani (2011) a transição para um sistema Educacional controlado pelo Estado foi reforçado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que defendia uma educação pública gratuita e obrigatória, distanciando-se

dos modelos coloniais religiosos. Esse movimento resultou em reformas muito significativas, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961¹, que consolidou a autonomia do sistema educacional brasileiro. Esse processo colaborou para a Constituição de 1988 que reafirmou o direito à educação como dever do Estado, garantindo a universalização e afastando definitivamente a influência religiosa da gestão pública do ensino.

Mortatti (2006) prossegue as análises enfatizando que a Promulgação da Constituição de 1988, estabelece-se a educação como direitos de todos, uma vez que, o Estado, ao assumir gradualmente a responsabilidade pela educação, buscou modernizar os métodos anteriores aplicados pelos jesuítas e ampliou o acesso à educação para além das elites. O ideário democrático enfatizava que, por meio da leitura e escrita os cidadãos teriam melhores oportunidades de exercer seus direitos e deveres na sociedade. Porém, vale pontuar que, a busca pela alfabetização das pessoas era influenciada também por fatores políticos e pelo desenvolvimento econômico, pois, tornou-se necessário que os sujeitos soubessem ler e escrever para tornarem-se eleitores, bem como se capacitarem ao mercado de trabalho da época (Mortatti, 2006; 2019).

A autora (2019) relata que alfabetizar, desde aquela época, já era considerado um problema desafiador. A dificuldade em ensinar – e aprender – a ler e escrever era intensificado pelas más condições do sistema educacional daquele período, especialmente nas escolas públicas, e, revelavam-se nos graves índices de analfabetismo no Brasil. Dessa forma, a partir desse marco na história do Brasil, fez-se dever do Estado romper com o fracasso em alfabetizar nos anos iniciais da escolarização, transformando a escola pública no principal espaço para democratização da educação (Mortatti, 2019, p. 29).

Conforme afirmado por Mortatti (2006, 2019, p. 28), os métodos de alfabetização são entendidos como um conjunto de estratégias que surgiram/surgem como possíveis respostas para remediar a necessidade de um processo de alfabetização “organizado, sistemático, metódico e intencional”. E a partir dessas circunstâncias a alfabetização, por um período, tornou-se conduzida por métodos de ensino, conforme aponta Mortatti:

Desde aquela época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considera(va)-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. **Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita**, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e

¹ Link de acesso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais (2019, p. 30 - grifo nosso).

2.2. Métodos tradicionais de alfabetização

Magda Soares (2016) utiliza as pesquisas de Mortatti (2000) para destacar que muitas das abordagens concebidas como soluções para o ensino do sistema de língua escrita, entre os séculos XIX e início do XX, estavam sujeitas a uma ‘alternância’ entre o que hoje poderíamos chamar de métodos ‘tradicionais’, visto que “[...] esses métodos que outrora foram concebidos como inovadores, eram regularmente substituídos por novos métodos igualmente tradicionais” (Soares, 2016, p. 17). Dois fundamentos metodológicos que se destacam nesse vaivém na prática escolar da alfabetização eram os métodos de marcha sintética e os métodos marcha analítica, os quais se constituem de diferentes procedimentos, em diferentes momentos históricos (Soares, 2016; Mortatti, 2000).

2.2.1. Marcha Sintética: Métodos de Soletração, Fônico e Silábico

Os métodos de base sintética são compostos pelos métodos de soletração, métodos fônicos e métodos silábicos e têm como princípio fundamental iniciar o ensino da escrita com as unidades mais básicas do texto, tais como as letras, os sons e as sílabas (Frade, 2007). Essa base ou marcha, se caracteriza por ensinar cada uma das unidades (som, letra e sílaba) separadamente para, posteriormente, ensinar a combinação entre esses elementos e, por fim, iniciar-se o trabalho com unidades maiores e completas, como palavras e frases (Frade, 2007; Mortatti, 2019; Soares, 2016). A seguir, descrevo cada um dos métodos que compõem a base sintética; as características de cada prática, para que serve, como costumam ser implementadas, bem como exemplos específicos de atividades.

2.2.1.1 Método de Soletração

O método de soletração, também conhecido como método alfabético, é a estratégia de ensino da escrita mais antiga, tanto no Brasil quanto na Europa (Araújo *apud* Frade, 2007). Esse método se baseia na premissa de que a unidade inicial para o processo de alfabetização é a letra. Ele visa ensinar os nomes das letras por meio do processo de soletração, permitindo que a criança reconheça as letras mesmo quando desordenadas, “fora da ordem alfabética”, e as associe aos sons da fala. Segundo Frade (2007), a prática de soletração é implementada

principalmente por meio de recursos didáticos, como a “Carta de ABC” (1924) de Barker. Esses materiais contêm atividades que direcionam o ensino da escrita, decompondo palavras em letras ou sílabas separadas por hífen ou espaço, facilitando a vocalização e decoração, conforme exemplos no Quadro 1. Apesar de facilitar o reconhecimento das letras, esse método é criticado por seus procedimentos repetitivos de memorização, desconsiderando os significados das letras/palavras (Carvalho, 2005, p. 22).

Quadro 1 - Exemplo de atividades a partir do método da soletração

Método de Soletração ou Alfabético

Frade (2007) exemplifica como usar cartilha para praticar soletração. O professor apresenta uma palavra, como “bola”, e os alunos, com base no material fornecido, identificam as letras e sílabas soletrando em voz alta: “be + o = bo; ele + a = la”. Em seguida, unem as sílabas para formar a palavra completa: “bola” (Frade, 2007). O exemplo reflete uma prática comum em várias cartilhas de alfabetização, inclusive podendo ser encontrado na “Carta de ABC” (1924), de Antonio Maria Barker.

Neste recurso, cada letra do alfabeto é explorada, apresentando seu símbolo, sons e nomes associados a cada uma delas, sejam vogal, consoante ou sílaba. O professor utiliza o material destacando os sons característicos de cada uma das letras, por exemplo, ao abordar as vogais, é apontado para o grafema e fala-se em voz alta o som da letra: “a-é-i-ó-u”. As consoantes são introduzidas como “be-cê-dê-e-fe-gê”.

Figura 1 - Capa de *Carta de ABC: para uso de escolas brasileiras*, de Antonio Maria Barker, 1924.

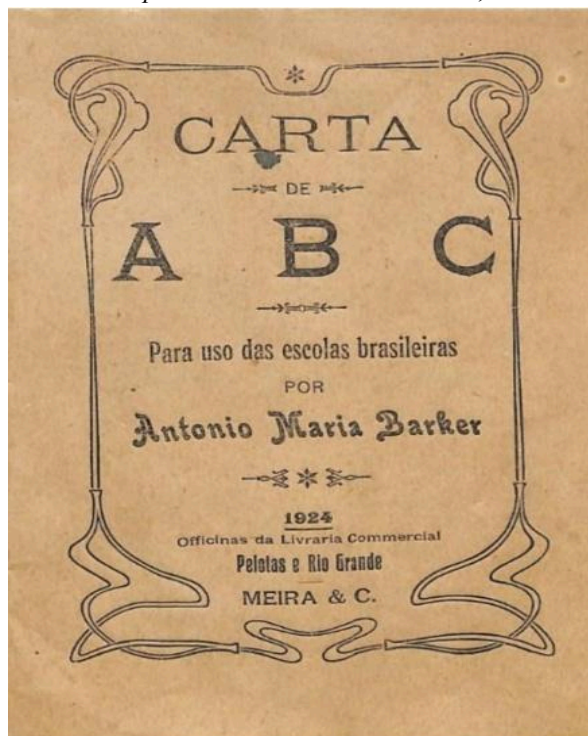
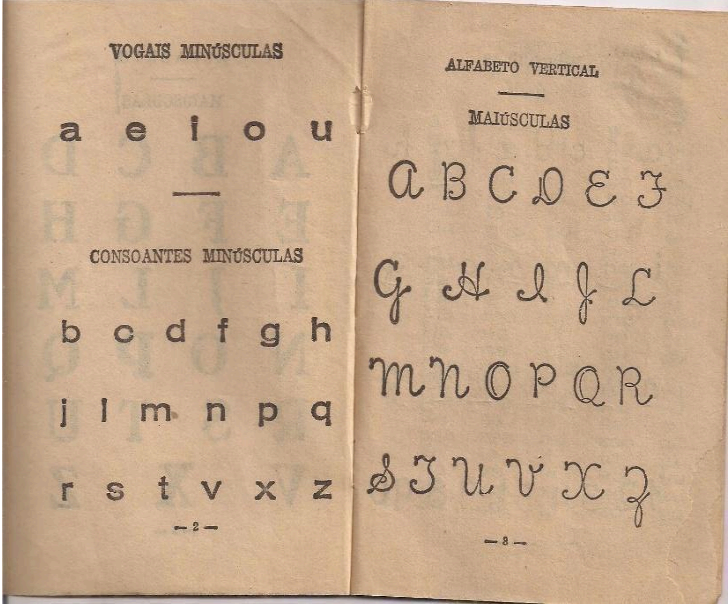
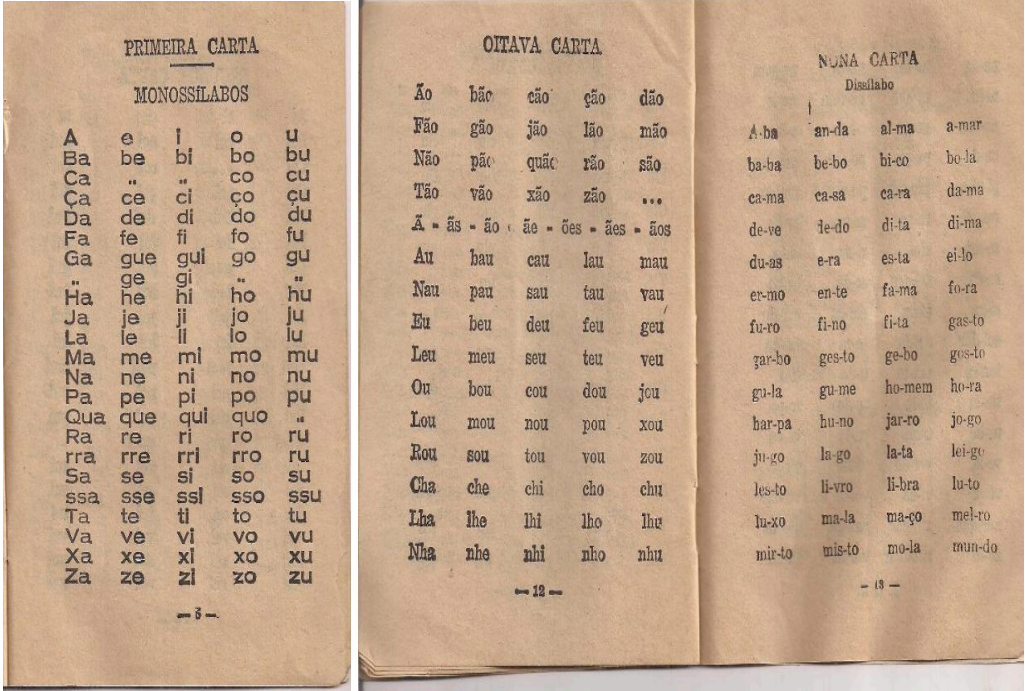


Figura 2 - Apresentação das vogais e consoantes, de *Carta de ABC: para uso de escolas brasileiras*, de Antonio Maria Barker, 1924.



Além disso, as sílabas, que representam unidades maiores que as letras, também são exploradas, demonstrando a estrutura das palavras. Carvalho (2005) expõe que na carta ensina-se sílabas, “como consoante-vogal (ba, na, ma), vogal-consoante (al, ar, na), consoante-consoante-vogal (fla, bla, tra)”.

Figura 3 - Páginas 3, 14 e 15 de *Carta de ABC*, 1924.



Fonte: Barker (1924, acervo Mecostarte) *apud* Frade (2007).

2.2.1.2 Método Fônico

Por sua vez, o método fônico surgiu em resposta às críticas feitas ao método anterior e destacou-se entre os educadores do século XIX devido a sua promessa de eficácia e rapidez no ensino da leitura e escrita (Seabra, 2010, p.11). Esse método toma como unidade de análise os sons da fala, chamados fonemas. Para Seabra e Capovilla (2010) o método fônico segue uma sequência sistemática. O ensino começa com a apresentação dos fonemas isolados até que o aluno reconheça e reproduza os sons da fala. Em seguida, os fonemas são associados às letras (grafemas) e suas diferentes formas (Frade, 2007). Com a correspondência grafofonêmica estabelecida os alunos realizam atividades de leitura e escrita para desenvolver a consciência fonológica. Essas atividades destacam os sons, seja no início, no meio ou no final de uma sílaba ou palavra, usando figuras, rimas e segmentos. Um exemplo de material didático é o livro "Alfabetização: Método Fônico" (2010), de Seabra e Capovilla, detalhado no Quadro II. O método fônico tem negativas por sua abordagem mecânica, dando muita ênfase à associação de sons às letras, postergando, atividades de leituras de textos que circulam no cotidiano da criança, com significados reais (Carvalho, 2005).

Quadro 2 - Exemplo de atividades a partir do Método Fônico

Método Fônico
Dentro dos métodos fônicos ou fonéticos, há diversas modalidades que oferecem muitas formas de reforçar a conexão entre os sons e a escrita. Aqui, uso como exemplo o livro “Alfabetização: Método Fônico”, de Alessandra Seabra e Fernando Capovilla (2010).
Neste livro são descritas atividades diárias e específicas para cada uma das vogais e consoantes do alfabeto. Cada atividade tem orientações detalhadas, colocadas dentro de colchetes, para os professores, a fim de ajudá-los a transmitir o conteúdo para os alunos. Por exemplo, para a introduzir o ensino da vogal "i", são indicados passos ao professor, como: iniciar informando para criança a letra que irá aprender; depois escrever a letra “i” na lousa pronunciando seu nome, sempre enfatizando, em voz alta, o som que ela representa “iii”; apresentar as diferentes formas de representação da letra “I” na lousa (maiúscula e minúscula, letra de fôrma e cursiva); ler textos com os alunos, evidenciando a presença e a pronúncia da letra "I" durante a leitura.
Além disso, o livro oferece atividades para os alunos praticarem o que aprenderam. Há exercícios com figuras e palavras em balões ou retângulos. Por exemplo, as crianças podem colorir as figuras cujos nomes começam com a letra "i". Também existem atividades para completar os nomes das figuras, como uma figura de um pirulito com a palavra "p_rul_to", onde as crianças podem escrever a letra que está faltando.
Em outras abordagens e materiais didáticos criados a partir do método fônico, há uma intenção de atribuir um significado aos sons e desenhos, relacionando-os com acontecimentos da vida do aluno. Para isso, essas abordagens utilizam figuras, pequenas narrativas, onomatopeias, brincadeiras, rimas, cantigas, tudo isso, para facilitar o aprendizado dos alunos.

Figura 4 - Capa do livro “Alfabetização: Método Fônico”, de Alessandra Seabra e Fernando Capovilla, 2010.

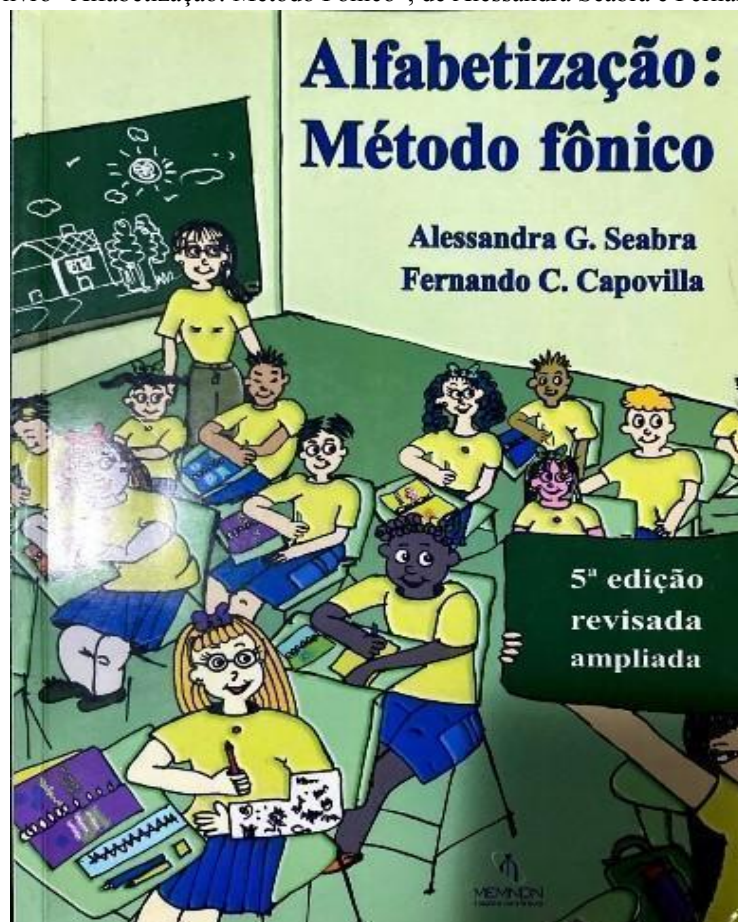


Figura 5 - Sumário do livro “Alfabetização: Método Fônico”, de Seabra e Capovilla, 2010.

Sumário

Apresentação à quinta edição	11
Apresentação à quarta edição	13
Apresentação à terceira edição	48
Apresentação à segunda edição	68
1. Por que a educação brasileira precisa do Método Fônico	70
1.1 Introdução	70
1.2 Exemplos de parâmetros curriculares de países desenvolvidos e com alto desempenho em leitura	77
1.2.1 Parâmetros curriculares dos Estados Unidos	77
1.2.2 Parâmetros curriculares da Grã-Bretanha	81
1.2.3 Parâmetros curriculares da França	85
1.3 Estudos experimentais ilustrativos	91
1.3.1 Estudos da Dinamarca	91
1.3.2 Estudos do Brasil	93
1.3.2.1 Intervenções com grupos de crianças de escola particular	93
1.3.2.2 Intervenções com grupos de crianças de escola pública	95
1.3.2.3 Intervenção com estudante com severo distúrbio motor e da fala	96
1.3.2.4 Intervenções pela própria professora em sala de aula	99
1.3.2.5 Conclusões	101
1.4 Estrutura, processo e desenvolvimento da competência de leitura e escrita	101
1.5 Como avaliar o desenvolvimento da competência de leitura	103
1.6 Evidências de problemas fonológicos nos maus leitores	105
1.7 Até quando continuarão os PCNs brasileiros na contramão da História?	107
1.8 O construtivismo, seus pressupostos e limitações na alfabetização	111
1.9 Acertos e desacertos de Ferreiro	114
1.10 Para além do construtivismo: Processamento de informação	116
1.11 Alguns princípios para a educação	123
1.12 Dislexia e os métodos de alfabetização multissensorial e fônico	124
1.13 O presente livro	126
1.13.1 Consciência fonológica	126
1.13.2 Conhecimento das correspondências grafofonêmicas	126
1.13.3 Produção e interpretação de texto	127
1.14 Referências bibliográficas	128
2. Implementando o Método Fônico	135
2.1. Atividades diárias para a alfabetização	136
Atividade 001. Introdução da vogal A	136
Atividade 002. Consciência de palavras: segmentação de frases	139
Atividade 003. Introdução da vogal E	140
Atividade 004. Consciência de palavras: segmentação de sentenças em palavras e verificação do comprimento de palavras	143
Atividade 005. Introdução da vogal I	144
Atividade 006. Consciência de palavras: divisão de frases em palavras	147
Atividade 007. Introdução da vogal O	148
Atividade 008. Consciência de palavras: espaçamento entre palavras de frases e contagem do número de palavras	151
Atividade 009. Introdução da vogal U	152
Atividade 010. Consciência de palavras: substituição de palavras	155
Atividade 011. Exercícios com as cinco vogais	156
Atividade 012. Consciência de palavras: substituição de pseudopalavras por palavras	160
Atividade 013. Introdução de ÃO	161
Atividade 014. Rima: produção oral de palavras que rimam	163
Atividade 015. Introdução da letra F	166

Figura 6 - Atividade de introdução da vogal I, p. 144 - 145, livro “Alfabetização: Método fônico”, de Alessandra Seabra e Fernando Capovilla, 2010.

Atividade 5. Introdução da vogal I

Agora nós vamos conhecer a letra **I** e o seu som.

[Escrever a letra **I** na lousa, dizendo que aquela letra se chama **I** e tem o som de i. Pedir que as crianças repitam o som da letra com a professora. Dar exemplos de palavras que começam com a letra **I**.

Depois de apresentar a letra **I** de forma maiúscula, dizer que esta mesma letra pode ser escrita de outras maneiras, e escrever na lousa as representações de forma maiúscula cursiva e minúscula cursiva.]

a) Vamos ler o texto sobre a letra **I**

I

Ela está no Cebolinha
e no fim da Magali.
Da cebola ela sumiu,
pra ficar com o Titi.

(Maurício de Souza e Cristina Porto. *ABC da Música*. Guarulhos, SP: Editora Maurício de Souza, 2008.)

[A professora deve ler o texto com as crianças. Ela pode sugerir que as crianças produzam as diferentes formas de escrita da letra **I** para que elas fixem a forma ortográfica da letra.]

b) Agora vamos pegar esta folha com várias figuras. Digam o nome de cada figura. Agora vamos circular e colorir as figuras que têm nome começando com “i”.

Material: Folha com figuras para as crianças circularem e colorirem aquelas cujos nomes começam com “i”. (Figuras sugeridas: igreja, violão, injeção, martelo, flor, maçã, café e ilha.)

c) Nesta atividade nós vamos olhar com atenção as palavras escritas nesta folha. Vamos pintar os retângulos que contêm palavras iniciadas com a letra **I**.

Material: Folha com retângulos e palavras escritas, para que as crianças pintem os retângulos que contêm palavras iniciadas com **I**.

ITÁLIA	ESCOLA	IRMÃO	INÍCIO
AMOR	IDADE	PENTE	INTEIRO

d) Agora vamos completar os nomes dessas figuras com a letra **I**. [Primeiramente, nomear todas as figuras com as crianças; em seguida, iniciar a atividade.]

Material: Folha com figuras e seus respectivos nomes escritos, faltando a letra **I**, que deve ser adicionada pelas crianças.

P_RUL_TO	_ND_O	LÁP_S	PER_QU_TO
BO_	P_PA	J_BÓ_A	ME_A

Alfabetização: Método Fônico

Fonte: Alfabetização: Método Fônico, (2010, acervo pessoal) *apud* Seabra e Capovilla (2010).

2.2.1.3 Método Silábico

Assim, ainda na tentativa de criar uma estratégia que aprimorasse a conexão entre fala e escrita, surgiu o método silábico (Frade, 2007). De acordo com a autora Frade (2007), o método se baseia na sistematização das sílabas, ou seja, ele tem uma ordem, na qual ensina-se primeiro sílabas simples (consoante + vogal) e depois, aos poucos, as sílabas mais complexas (terminadas em r, s e l). Para implementá-lo geralmente são utilizados materiais didáticos que apresentam as famílias silábicas associadas a desenhos ou palavras, onde as sílabas iniciais são destacadas por cores ou visuais diferentes, facilitando a memorização e a combinação de sílabas. No entanto, tanto essa abordagem, quanto a da soletração priorizam a memorização. O método silábico usa como estratégia a decoração e combinação de grupos silábicos. Isso restringe a escrita dos alunos, pois se limitam apenas ao uso das famílias silábicas que eles aprenderam, formando, por vezes, palavras e frases sem sentido (Carvalho, 2005, p.23).

Quadro 3 - Exemplo de atividade a partir do Método Silábico

Método silábico

A “Cartilha da Infância”, de Thomaz Galhardo, foi pioneira na aplicação do método silábico. Segundo Carvalho (2005, p. 23-24) a abordagem silábica desta cartilha se assemelha à da soletração, já que ambas seguem uma organização parecida, no entanto, a principal diferença entre elas é que, na carta de ABC, “não aparecem frases, apenas palavras”.

A “Cartilha da Infância”, primeiramente exhibe letras como as vogais, seguidas pelos ditongos e, depois, avançam para as consoantes e suas combinações com as vogais. A cartilha apresenta cerca de 32º lições, onde cada uma explora uma letra a partir de suas ligações com as vogais e consoantes, demonstrando-as dentro das palavras, na coluna dos “vocábulos”. Por fim, no espaço dos exercícios são apresentados pequenos textos, sem conexões reais, apenas para prática.

Figura 7 - Capa da Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, 1991.

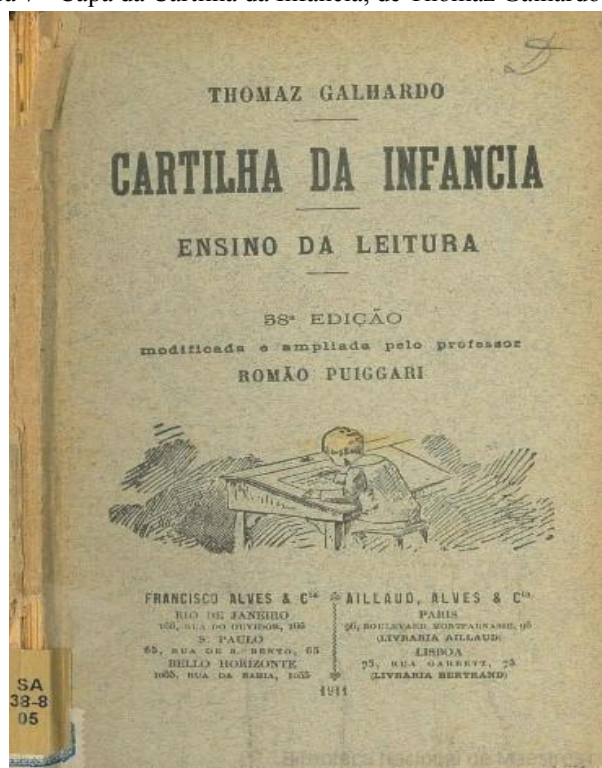


Figura 8 - Nona lição: Letra J, vocábulos e exercícios, p. 20, da Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, 1991.

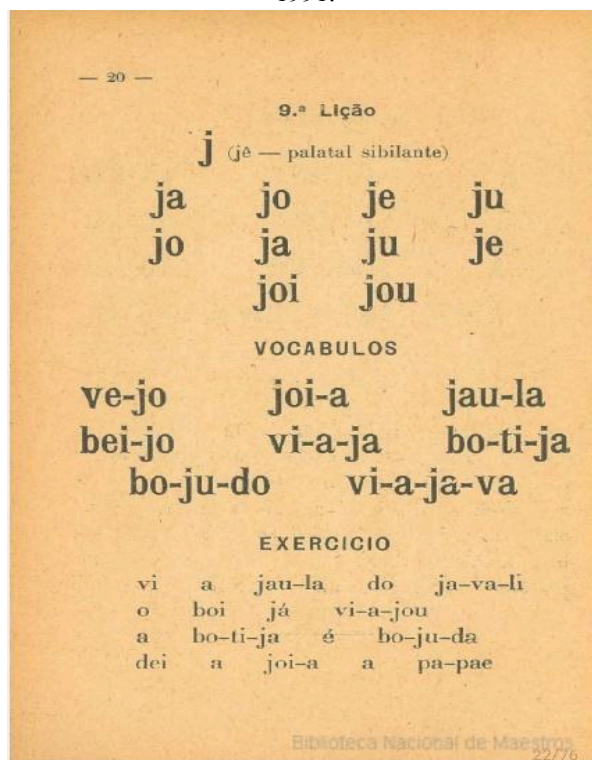
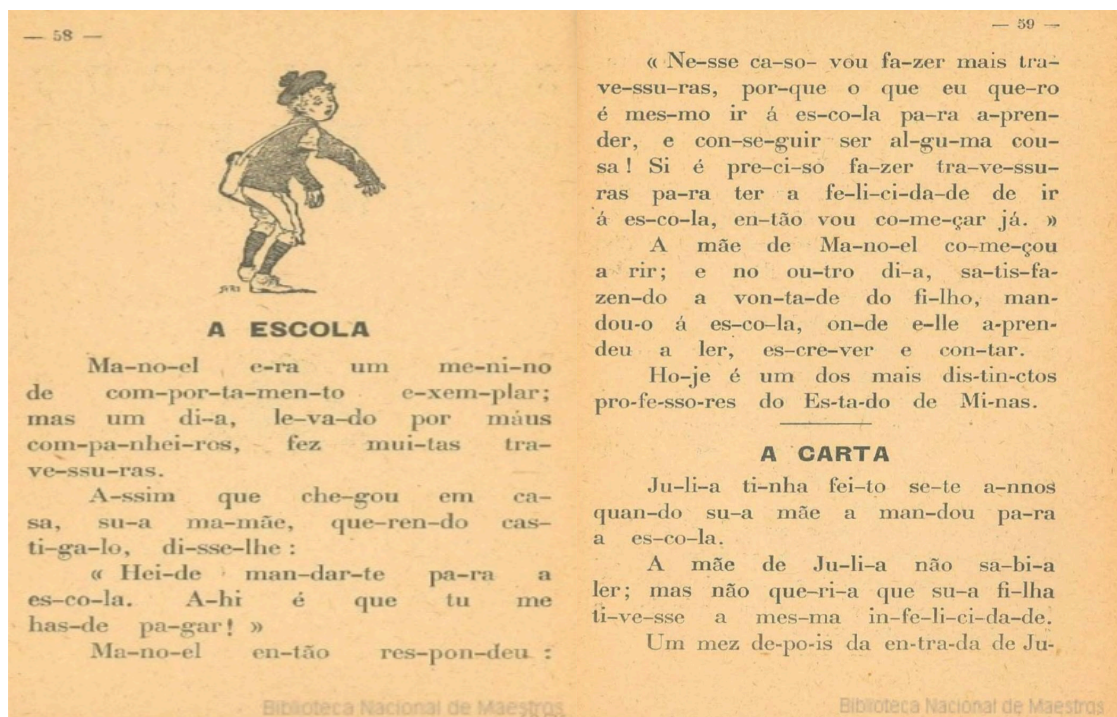


Figura 9 - Conto: A escola, p. 58 e 59, da Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, 1991.



As palavras do conto são separadas em sílabas pelo sinal do hífen, a fim de facilitar a identificação, vocalização e memorização. A prática da leitura era a partir de pequenas frases e contos presentes no final da cartilha.

Já, na “Cartilha Sodré”, de Benedicta Sodré, as sílabas eram destacadas dentro de palavras e estas eram associadas a objetos ou personagens. As atividades apresentam palavras com duas ou três sílabas simples que, progressivamente, se tornam mais complexas. Na maioria das vezes, essas sílabas são de fácil pronúncia, ou seja, não apresentam acentos, hiatos ou ditongos. Os exercícios consistiam na cópia e decoração das sílabas. Abaixo apresento imagens de atividades extraídas dessa cartilha:

Figura 10 - Capa da Cartilha Sodré, de Benedicta Sodré, 1988.



Figura 11 - Orientação para o professor, Cartilha Sodré, de Benedicta Sodré, 1988.

ORIENTAÇÃO PARA O PROFESSOR

A **CARTILHA SODRÉ**, organizada de acordo com o **Processo de Alfabetização Rápida** ou **Processo Sodré** (de autoria de Abel de F. Sodré e Benedicta Stahl Sodré), obedece a seguinte ordem:

I PARTE
Chave:
estudo das sílabas com a vogal **a**.

II PARTE
Jogo com as vogais:
1º) com a vogal **o**;
2º) com a vogal **e**;
3º) com a vogal **i**;
4º) com a vogal **u**.

III PARTE
Emprego dos ditongos não nasalados e hiatos.

IV PARTE
Emprego do **s**; **r**, **m**, **n** e **l** no fim das sílabas.

V PARTE
Emprego do **r** e do **l** intercalados.

VI PARTE
Emprego do **h**, **z** e os diversos sons do **x**.

VII PARTE
Emprego das vogais e ditongos nasais.

I PARTE

A 1ª sentença — *A pata nada*
— constituirá a 1ª lição.

O professor, depois de mostrar uma gravura correspondente à lição e após ter conversado com a classe para despertar o interesse dos alunos, escreverá na lousa a sentença, que, com o auxílio de perguntas, conseguiu das crianças.

Dirá então à classe: — *Vamos ver quem é capaz de ler o que o giz escreve*. Mandará que os alunos leiam (um de cada vez).

Depois escreverá somente a palavra *pata*. Feito isto, o professor explicará às crianças que a palavra *pata* é pronunciada em duas vezes e então escreverá *pa ta*.

Após isto dirá aos alunos: — *Vamos aprender a escrever bem o primeiro pedacinho da palavra pata*. Escreverá então muitas vezes (escrevendo e falando) a sílaba *pa*.

Mandará que alguns alunos acompanhem, com o giz ou com o ponteiro, o traçado do *pa*. Convidará, também, várias crianças para irem escrever um *pa* no quadro-negro.

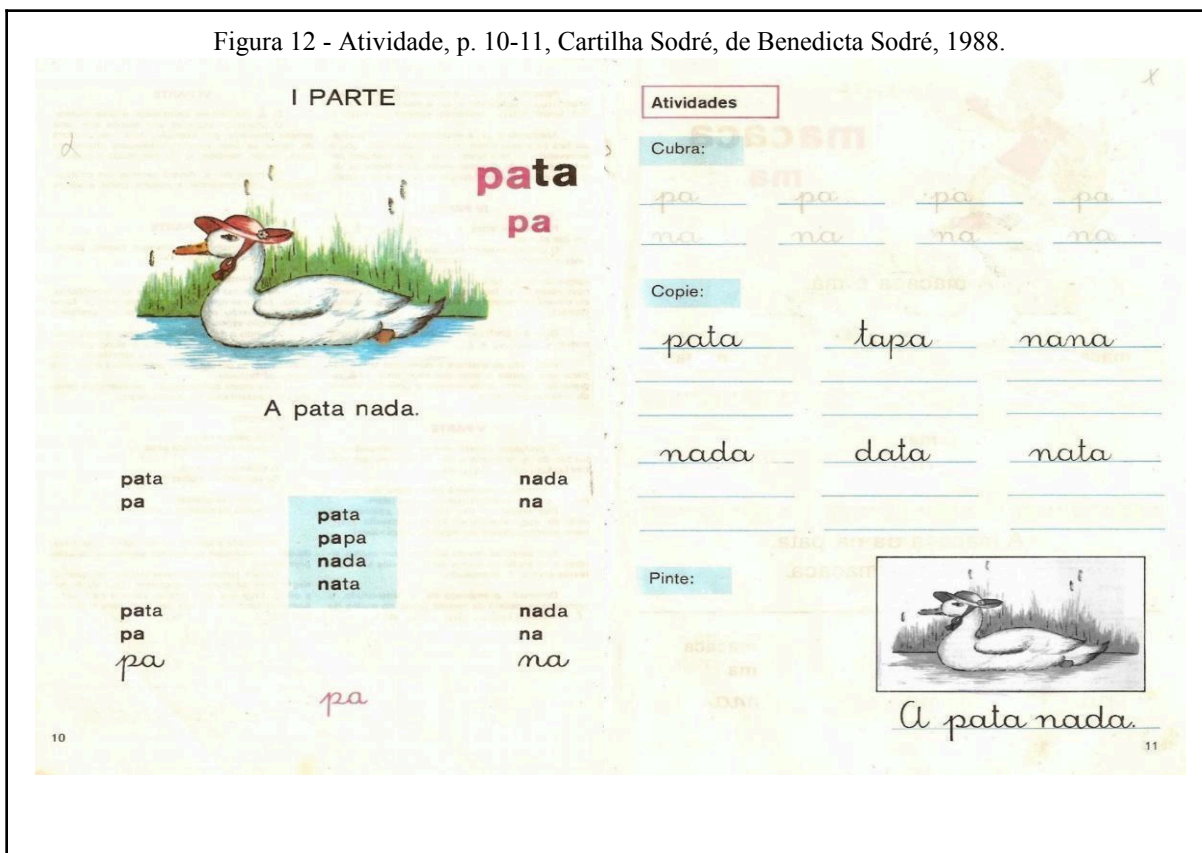
Apagando-se, então, todo o quadro, o professor escreverá (com uma boa letra), um *pa* que servirá de modelo para a cópia imediata. Essa cópia cada aluno já fará em seu caderno.

A primeira aula de linguagem escrita será ocupada somente com a escrita da sílaba *pa*.

O resultado será logo animador. Raros serão os alunos que não escreverão de maneira muito legível esta sílaba.

Na aula seguinte o professor, *depois de haver recordado a sílaba já dominada*, passará a ensinar outra (*ta*) seguindo o mesmo processo.

Figura 12 - Atividade, p. 10-11, Cartilha Sodré, de Benedicta Sodré, 1988.



Fonte: Galhardo (1991, acervo: Biblioteca Nacional de Maestro) e Cartilha Sodré (1988) com base em Carvalho (2005) e Frade (2007).

Em síntese, do que já foi discutido até o momento sobre os métodos sintéticos de alfabetização, o método de soletração, se concentrava na memorização dos nomes das letras, muitas vezes, sem atribuir-lhes significados. O método fônico enfatiza a associação das letras aos sons da fala, mas, embora tenha contribuído no processo de decodificar palavras, ele também podia tornar o aprendizado descontextualizado, sem promover a compreensão e produção autêntica de textos. Similarmente, o método silábico, focava na memorização de sílabas, podendo levar a um aprendizado fragmentado, onde a junção de sílabas para formar palavras, resultava em uma leitura e escrita limitada às combinações das sílabas decoradas.

2.2.2. Marcha Analítica: Métodos de Palavração, Sentenciação e Misto

À vista disso, impulsionados pelos ideais da Escola Nova no final do século XIX, surgiram métodos de base analítica, desafiando os princípios predominantes dos métodos sintéticos (Carvalho, 2005; Mortatti, 2019). Na marcha analítica, a leitura e escrita são ensinadas de forma sincrética ou global, partindo de unidades maiores da linguagem, como textos, frases e palavras, objetivando estimular a compreensão da mensagem transmitida pelo

texto e seu significado. Diferenciando dos métodos de base sintética, que focam na codificação dos detalhes da linguagem (som, letra e sílabas).

Segundo Soares (2016, p. 18) e Mortatti (2019, p. 78), essa base considera influentes no processo de alfabetização aspectos biológicos, psicológicos e fisiológicos das crianças, pretendiam/pretendem respeitar os ritmos de aprendizagem e interesses dos alunos. Exemplos de métodos baseados nessa abordagem são os métodos de palavração, métodos de sentencição e método global (Frade, 2007; Mortatti, 2014, Soares, 2016).

Porém, antes de detalhar os métodos analíticos mais implementados no Brasil, vale pontuar que, a princípio, essa abordagem não valorizava materiais didáticos prontos e acabados, devido “seu artificialismo e falta de relação com a vida e a experiência da criança” (Carvalho, 2005, p. 33). Assim, as cartilhas, fortemente adotadas pelos métodos sintéticos, eram desconsideradas pelos defensores da marcha analítica, gerando queixas e resistência entre alguns professores. Contudo, Carvalho (2005), observa que materiais didáticos como cartilhas silábicas eram adaptados para estratégias globais, e professores apoiadores da nova marcha elaboravam pré-livros e outros recursos didáticos que ilustramos a seguir.

2.2.2.1 Método de Palavração

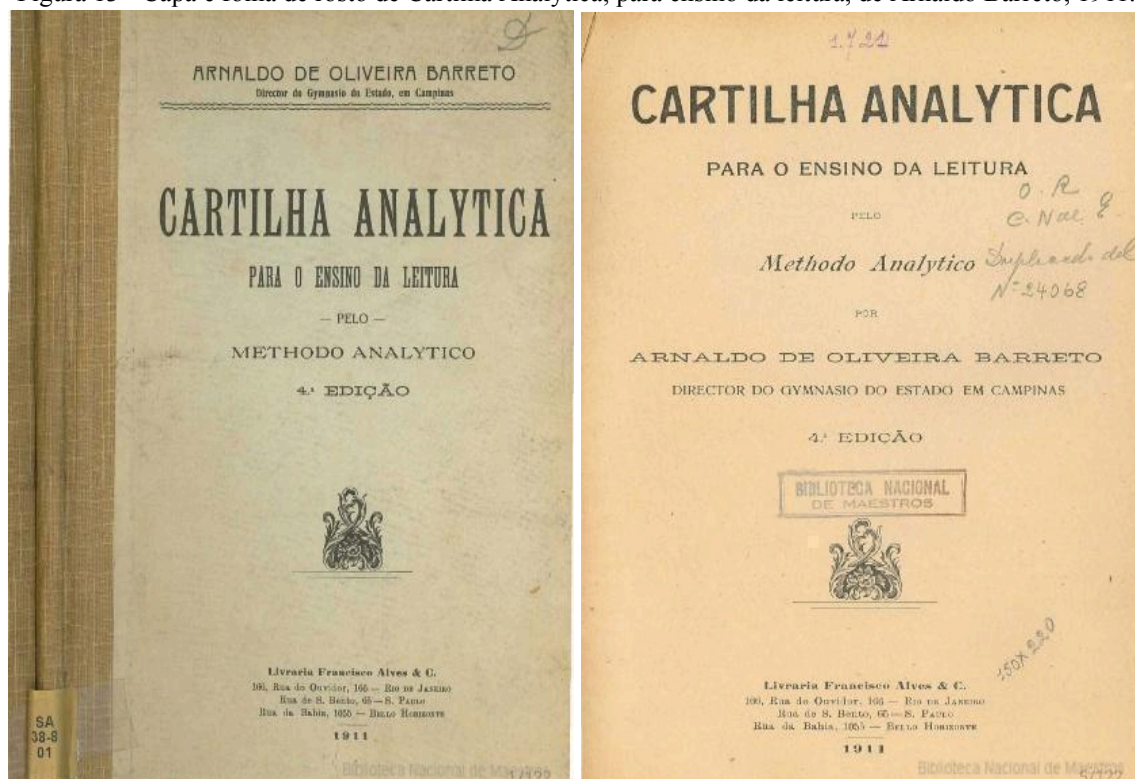
O método de palavração, introduzido no Brasil em meados dos anos de 1890, foi o precursor da abordagem analítica na alfabetização (Frade, 2005, p. 26). Segundo Mortatti (2019), o método propunha iniciar o ensino da leitura e escrita focando na palavra e enfatizando seu significado, sendo esta uma resposta às críticas sobre a falta de sentido nas técnicas de base sintética. A autora (2019) ainda esclarece que esse período também marcou o surgimento do termo letramento e a valorização da leitura como uma habilidade social. Este processo de ensino se desenvolve de maneira sequencial e estruturada, inicia-se com a apresentação de palavras-chaves simples, e, gradualmente, trabalha-se os sons das palavras, as sílabas que a compõem, até chegar nas letras (exemplo no Quadro 4). Todavia, apesar de ser considerado moderno em sua época, o método de palavração foi questionado devido seguir a memorização visual adotada nos agora então métodos de marcha sintética. Decorava-se apenas alguns grupos de palavras, o que acabava prejudicando a produção de outras e comprometendo a apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico.

Quadro 4 - Exemplo de atividade a partir do método Palavração

Método de palavração

Os materiais didáticos usados nesse método são diversificados. O professor pode utilizar cartões, jornais, letras de música, frases do dia a dia e outros recursos. Porém, mesmo que indagadas, emergiram cartilhas que conduziam o professor na aplicação das atividades, como a “Cartilha Analytica” de Oliveira Barreto, a qual marca a eclosão do método analítico no Brasil. Seguem imagens da cartilha de 1911.

Figura 13 - Capa e folha de rosto de Cartilha Analytica; para ensino da leitura, de Arnaldo Barreto, 1911.



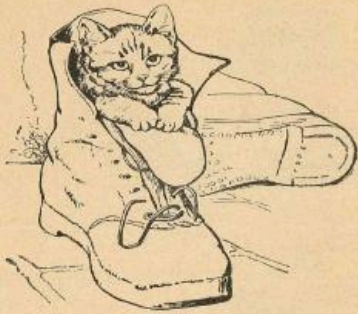
Nesta cartilha, as atividades iniciavam com um conto acompanhado de uma ilustração que se associava ao texto (p.18). A cartilha já destacava algumas palavras presentes no texto para serem analisadas depois nos exercícios. Na página 19, eram introduzidas palavras que finalizavam com o mesmo som ‘nó/dó/pó/avó’.

Como relatado, a palavração faz uso da análise global, portanto, a abordagem visual e associativa é uma característica do método. No exercício da página 20, as crianças eram incentivadas a relacionar formas visuais (figuras e objetos) às palavras para atribuir significado a elas.

Figura 14 - Atividades, p. 18, 19–20, de Cartilha Analytica; para ensino da leitura, de Arnaldo Barreto, 1911.

18 CARTILHA ANALYTICA

ahi
onde
sae
vae
faz



sapato
dentro
pegar
queijo
roendo

— Bichano ! Bichano !
Que faz você ahi, gatinho !
E' essa a sua casa ?
O sapato é sua casa, Bichano ?
Roberto, você vê onde o Bichano está ?
Sae de dentro do sapato, Bichano !
Vae, gatinho, vae pegar o ratão, que está
roendo o queijo.

Biblioteca Nacional de Manaus

CARTILHA ANALYTICA 19

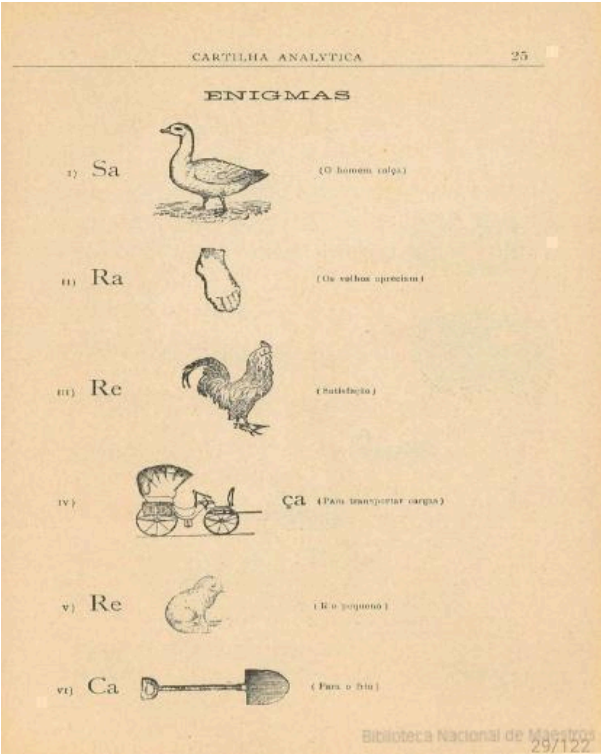
			
né dó pó avó	pá cá dá chá	pé é café rapé	pão mão cão chão
			
gato grato grata	pato prato prata	faca fraco fraca	
ninho	vi  nho	linho	
pá pé pó pão			

Biblioteca Nacional de Manaus
23/12



Nela também se encontram atividades de enigmas, adivinhações e contos, gêneros comuns e característicos da marcha analítica, bastante aplicada como estratégia de ensino do método global.

Figura 15 - Enigmas, Adivinhas e Conto, de Cartilha Analytica: para ensino da leitura de Analdo de Oliveira Barreto, 1911.



Fonte: Cartilha Analytica: para ensino da leitura de (1911, acervo Biblioteca Nacional de Maestros).

2.2.2.2 Método de sentencição

Outrossim, o método de sentencição justifica que a unidade que merece destaque na fase inicial da escolarização é a frase, pois não falamos palavras isoladas (Carvalho, 2005). Logo, de acordo com Frade (2007), a característica que distingue a palavrção, do método da sentencição é a interpretação global das frases. Neste processo, inicialmente, se utiliza textos que as crianças conhecem e dominam, abordando depois o reconhecimento de palavras e a combinação destas para criar outras sentenças. Essa abordagem segue uma progressão sincrética e sintática, indo de “[...] orações simples para a palavra, da palavra para seus elementos menores: sílabas e sons” (Frade, 2007, p. 27). No entanto, como no método de palavrção, a sentencição tem como ponto negativo a memorização de frases e palavras específicas, limitando o vocabulário, causando incoerência na formulação de novos textos, além de muitos serem desconectados das realidades das crianças, com frases sem sentido real. No Quadro 5, é exposto um recurso didático que abrange o método de sentencição

Quadro 5 - Exemplo de atividade a partir do método Sentenciação

Método de sentençação

Carvalho (2005) relata que, no final do século XIX, não havia um material didático padronizado para métodos que seguissem a estratégia de reconhecimento global. Assim, os alfabetizadores que abraçavam o método de sentençação, usavam ou elaboravam “pré - livros”, pequenos textos com frases interligadas. Um exemplo é “O livro da Lili”, de Anita Fonseca (1942), com textos de até sete sentenças. As atividades vinculadas a este método frequentemente exploravam situações de vida e textos já familiares aos alunos, integrando elementos presentes na rotina infantil de uma parcela das crianças daquela época.

Figura 16 - Capa, p. 7, Segunda Lição, O livro da Lili, de Anita Fonseca. 1942.



Carvalho (2005) e Frade (2007) descrevem que o método é aplicado em uma estrutura sequencial, sendo que:

- (i) A leitura é valorizada, por isso enfatiza-se a oralidade. As crianças leem em voz alta, com a abertura para expressões verbais (como uma estratégia fônica);
- (ii) Respeitando o tempo de aprendizagem da criança o professor começa a análise de outras partes do texto. Primeiro, simplifica a lição em orações simples, como “eu gosto tanto de...”;
- (iii) As crianças são incentivadas a aprender a representação escrita das palavras por meio de cópias dos textos. Essas anotações ficam expostas nas paredes das salas, a fim de facilitar a memorização;
- (iv) Após familiarizar-se com os textos e orações, selecionam-se palavras como “piano” ou “cachorrinha”, associando-as com a ilustração da lição do livro (estratégia visual);
- (v) As operações sintáticas são utilizadas pois colaboram para a interpretação textual;
- (vi) As crianças usam as palavras ou sílabas aprendidas para criar outras frases.

Fonte: O livro da Lili (1942, acervo Mansur) baseado em Frade (2007) e Carvalho (2005).

2.2.2.3 Método Global

No método global o ensino da leitura e escrita para crianças dos anos iniciais deve partir de textos, como contos, adivinhas, parlendas e historietas. Primeiro, apresenta-se um conto, em seguida, o texto é desmembrado em sentenças (orações simples) para que a criança compreenda a função da leitura e escrita. Então inicia-se o processo de análise textual; analisando o segmento da palavra e seus elementos menores: sílabas e sons (Carvalho, 2005). No entanto, esse processo também sofre críticas por não focar inicialmente no ensino dos códigos da língua escrita, o que pode resultar em erros ortográficos, nos quais as crianças têm dificuldades no reconhecimento de alguns elementos da linguagem (som, letras, sílabas).

Quadro 6 - Exemplo de atividade a partir do método Global

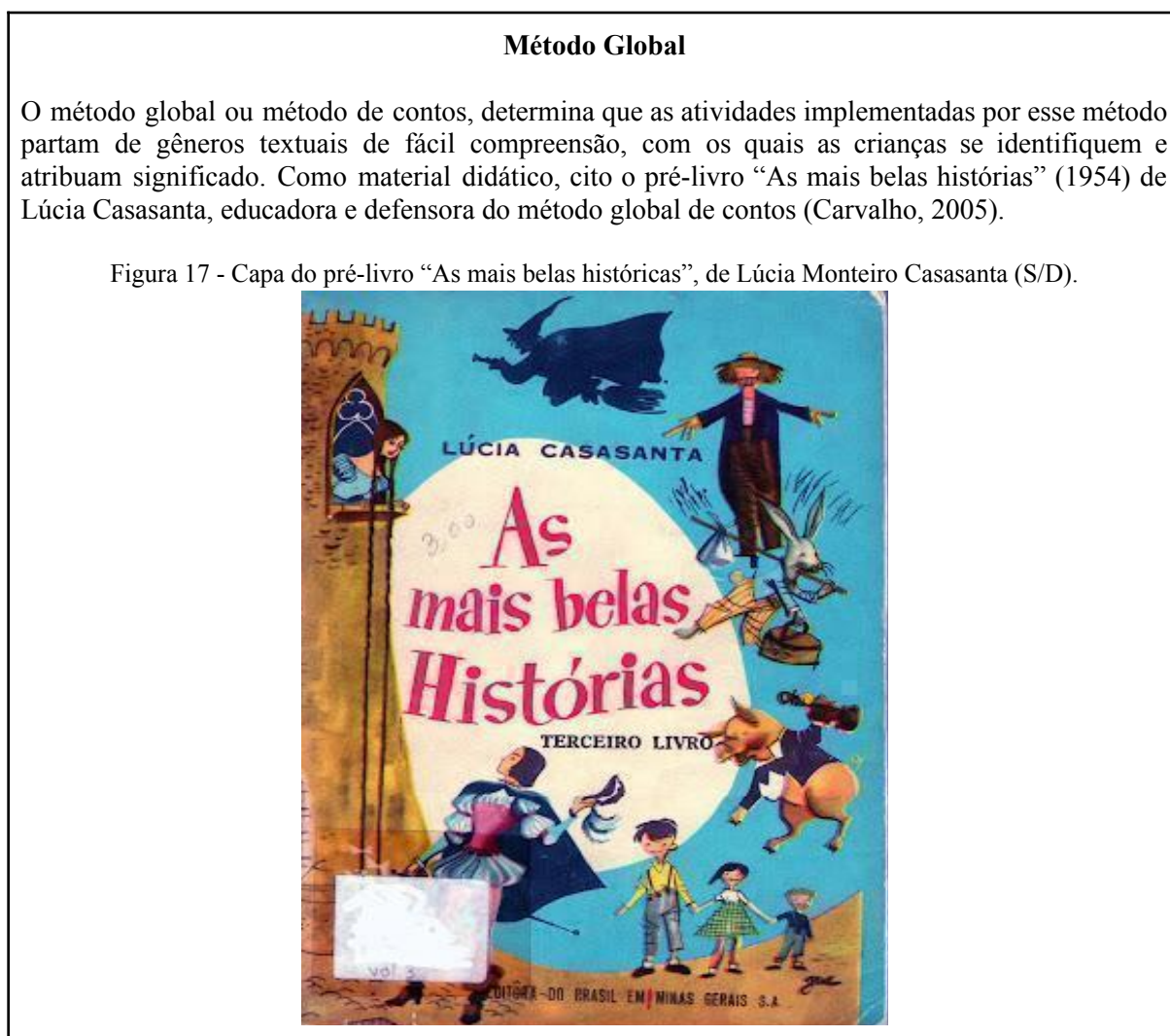


Figura 18 - O corcunda, p. 112-113, pré-livro “As mais belas histórias”, de Lúcia Monteiro Casasanta (S/D).



Este livro apresenta o conto como principal ferramenta de ensino. Primeiro, apresenta-se integralmente os textos, estes que deviam ter começo, meio e fim. As atividades devem priorizar a interpretação e compreensão dos textos. A atribuição de sentido e significado aos textos era de essencial necessidade, por isso eles deviam ser contextualizados à realidade. Realizando este feito o professor podia avançar para análise textual, usando como recurso o quadro negro, onde poderia fragmentar o texto nas outras unidades (frases, palavras, sílabas e sons).

Fonte: Pré- livro “As mais belas histórias”, (S/D, acervo Biblioteca da Faculdade de Educação), baseado em Carvalho (2005).

Os métodos de palavração e sentencição, descritos e ilustrados, baseiam-se na estratégia de reconhecimento global (Frade, 2007). O método global de ensino foi impulsionado e defendido pelo movimento educacional Escola Nova, que visava revolucionar a educação, no final do século XX. Carvalho (2005) reforça essa ideia ao afirmar que:

A Escola Nova, que valorizava a leitura, as bibliotecas e o gosto pelos livros, trouxe uma inovação importante para os alfabetizadores: a defesa dos métodos globais. A fundamentação teórica desse método é a psicologia da Gestalt ou psicologia da forma: a crença segundo a qual a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, tende a perceber o todo o conjunto antes de captar os detalhes (Carvalho, 2005, p. 32).

Com o advento dos métodos analíticos, houve um esforço para criar significado e compreensão do texto, valorizando a leitura (Soares, 2004). Contudo, o processo de alfabetização ainda era padronizado e não dava autonomia à criança para que fosse

participativa em seu próprio processo de aprendizagem. A autora (2004) discorre que, vinculado à base analítica, o método global, incentiva a leitura de textos com significado para as crianças. Entretanto, poderia deixar lacunas na compreensão fonética e na capacidade de decodificação, pois adia o ensino das regras ortográficas da escrita. Métodos como sentencição e palavração, que aderem à estratégia de ensino global, dependem da memorização de sentenças pré-selecionadas, da cópia persistente, da decoreba de sons e palavras isoladas, também utilizando de materiais didáticos artificiais e desvinculados dos interesses e contextos das crianças, já que os textos são fantasiosos e padronizados.

Portanto, conhecemos os dois grupos metodológicos mais importantes para a alfabetização: os métodos do grupo de marcha sintética e os de marcha analítica. Em cada uma dessas marchas existem diferentes métodos, com diferentes estratégias de alfabetização que objetivam alfabetizar, ou seja, ensinar o sistema de escrita alfabética e ortografia para crianças dos anos iniciais.

2.2.3 Método Misto ou Eclético de alfabetização

Mortatti (2006, 2019) explica que, com o tempo, surgiu uma nova alternância de metodologia ao conciliar simultaneamente as bases sintéticas e analíticas, surgindo, assim, uma técnica de ensino denominada método misto ou eclético. A autora (2019, p.53), também destaca que o método misto “não se trata de outro tipo básico de método de alfabetização”, mas sim “uma espécie de solução” para as críticas destinadas a ambos os grupos.

Essa abordagem é reconhecida por sua organização, embora não haja uma duração de tempo para cada fase do processo (Frade, 2005). Ao selecionar as estratégias mais vantajosas de cada método, o método misto utiliza procedimentos do método global de alfabetização, às vezes partindo de textos integrais (com começo, meio e fim) ou empregando procedimentos visuais, caracterizando assim como um método de base analítica, pois inicia a aprendizagem a partir do todo (texto, sentença ou palavra). Conjuntamente, ele analisa e sintetiza os segmentos menores do texto (letras, sílabas e sons), conservando uma base sintética. Este método pode ser aplicado de maneira inversa, sem uma ordem de métodos pré-estabelecidos, porém, sempre integrando os processos de ambos os grupos (Mortatti, 2000).

As atividades desse método concentram-se na leitura, oral ou silenciosa, e na interpretação de texto, além de usar estratégias de cópia e repetição para memorização dos grafemas e suas convenções. Para aplicar esse método é importante que o professor tenha discernimento de todos os métodos que empregará, visto que cada método possui um ponto de

partida e, o educador, a partir de seu convívio com os alunos, identifica as dificuldades de aprendizagem que precisam receber atenção e serem mais trabalhadas.

Quadro 7 - Exemplo de atividade a partir do método misto ou eclético

Método Misto ou Eclético

O método misto combina procedimentos dos dois grupos metodológicos de alfabetização e utiliza materiais didáticos característicos de cada um deles, como pré-livros, cartilhas e manuais. Um material didático clássico adotado pelo Ministério da Educação por longos anos, foi a cartilha "Caminho Suave".

Criada por Branca Alves de Lima em 1948, a cartilha "Caminho Suave" adota um processo gradual de ensino, progredindo do mais fácil para o mais difícil. A cartilha utiliza a associação visual (letra/sílaba/palavra com desenho) para estabelecer significados. Analisa sentenças e aplica o método fônico, associando letras e sílabas aos sons da fala. Inicialmente, são apresentadas as vogais e seus encontros (Figura 20), depois as consoantes, e finalmente a formação de sílabas e palavras (Carvalho, 2005).

As atividades da cartilha são embasadas na associação de imagens, oralidade e escrita cursiva. A atividade parte de uma sílaba ou palavra-chave associada a imagem de uma fruta, objeto ou ser vivo. Geralmente a sílaba inicial dessa palavra é destacada e os alunos, junto com a professora, "leem", várias vezes um pequeno texto formado por frases simples que contém a sílaba ensinada. Abaixo do texto há colunas com novos vocábulos dissilábicos para serem memorizados. A família silábica da letra é apresentada em grafias impressa e manuscrita, minúscula e maiúscula.

As lições costumam conter de 5 a 6 exercícios padrões localizados abaixo dos textos. Nos exercícios de cópia e repetição gráfica, a criança cobre traços ou cópias sílabas, conforme ilustrado (Figura 21). Outros exercícios começam com ligações de sílabas semelhantes e gradualmente avançam para a formação de novas palavras por meio da combinação de sílabas e letras. Além disso, há exercícios de transcrição de palavras já vistas nos textos. Em síntese, as atividades consistem em repetição oral, cópia de letras cursivas, fixação e montagem de palavras. Abaixo seguem imagens da cartilha "Caminho Suave".

Figura 19 - Capa e folha de rosto, da Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, 1987.



Figura 20 - Apresentação das sílabas e exercícios de encontros vocálicos, p. 22-23, da Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, 1987.

74 — Ligue com que se parecem: — o corpo da abelha; — a tromba do elefante; — a janela da torre da igreja; — o ovo; — a voltinha da base da unha.

i
a
u
e
o

75 — Cubra:

Treino auditivo de palavras começando com: a — e — i — o — u

22

28 — Leia:

Ai! ai!
Au! au!
Ei! ei!

29 — Leia:

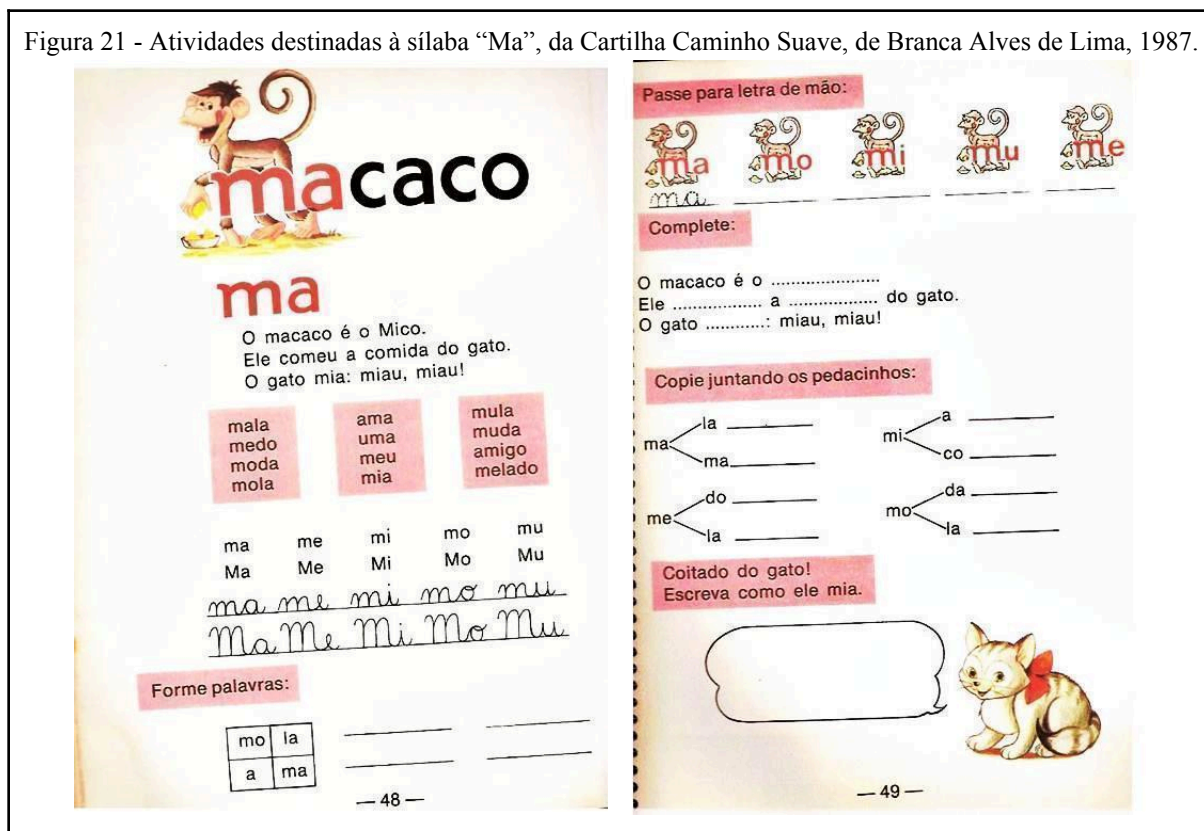
Oi!
Uai!
Uá, uá!

31 — Leia, cubra e copie:

ai ai - oi oi -
au au - ou ou -
ei ei - ui ui -
eu eu - uá uá -
ia ia - uai uai -

29

Figura 21 - Atividades destinadas à sílaba “Ma”, da Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, 1987.



Fonte: Cartilha Caminho Suave (1987, acervo Tia da Creche). *apud* Mortatti (2019).

Como vimos, os materiais didáticos como pré-livros, manuais e as cartilhas tradicionais, ilustradas em cada metodologia mencionada anteriormente, desempenharam um papel de destaque na estruturação do ensino da alfabetização. Eles foram elaborados para atender as finalidades de cada método, adaptando-se às necessidades pedagógicas de cada abordagem e época (Mortatti, 2019). No entanto, apesar de sua importância histórica, esses materiais, principalmente as cartilhas, não foram o suficiente para garantir o êxito da alfabetização. Os dados do fracasso escolar são também históricos e evidenciam, não só os índices preocupantes de analfabetismo e analfabetos funcionais no Brasil, mas também as limitações dessas abordagens tradicionais.

2.2.4 Soares, Smolka e Freire: Crítica aos métodos tradicionais de ensino

A crítica aos métodos tradicionais de ensino é um tema discutido nas obras de educadores brasileiros como Magda Soares (2005), Paulo Freire (2021) e Ana Luiza Smolka (2012). Magda Soares (2004), por exemplo, pontua desaprovações aos métodos tradicionais de ensino ao colocar que, primeiramente, os métodos sintéticos focaram na aquisição do sistema convencional da escrita por meio da repetição e memorização, adiando a criação de

significado para escrita. O ensino-aprendizado era desvinculado da vida social da criança, desconsiderando “o sujeito da aprendizagem como a criança que aprende”, reduzindo a escrita a exercícios/treinos sistematizados de repetição oral e cópia (Soares, 2020, p. 267). Os materiais didáticos seguiam essa ordem de ensino, criados especificamente para alfabetizar de forma ligeira e hábil (Soares, 2004).

Embora trabalhe em um contexto teórico diferente, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2021), também tece críticas aos métodos tradicionais, os quais ele vincula à concepção da "educação bancária". Esse modelo também se caracteriza por enfatizar o professor como o único dominador do conhecimento, enquanto os alunos são como depósitos de informações (Freire, 2021). O autor (2021) afirma que a educação bancária reduz a o conhecimento à "fixação", "memorização" e "repetição" de conteúdo sem incentivar a consciência crítica ou a autonomia de pensamento dos estudantes, caracterizando esse sistema de ensino como desumanizador, por priorizar conteúdos técnicos e o individualismo.

Em harmonia de pensamento com Soares e Freire, Smolka (2012, p. 46) redige sua crítica a abordagem tradicional ao afirmar que ela ignora a riqueza de experiências que os alunos trazem consigo, reduzindo o processo de ensino a uma mera transmissão de conhecimento, onde o professor fala e aponta erros, e o aluno tenta copiar e corrigir suas falhas, ficando como dever de a criança cumprir o que é ordenado. Smolka (2012) identifica que essa relação de ensino (educador-educando) cria - ou impõem - a ilusão de que a criança só aprende se o professor ensinar, e que o professor só ensina se tiver um material para lhe guiar. Ela destaca que a relação das crianças com a linguagem oral e escrita está intimamente ligada às suas experiências cotidianas e sociais, além das salas e materiais didáticos da escola.

Em meio a todas as essas tentativas de criação de uma ferramenta para alfabetizar, apresentada no primeiro tópico, cito o que Soares (2016) afirma sobre a tentativa histórica de alfabetizar por meio de métodos de ensino:

Como o fracasso persistia a despeito do método em uso, a cada momento um novo método era tentado, e assim o pêndulo oscilava: ora uma ou outra modalidade de método sintético, ora outra modalidade de método analítico: silábico, palavração, fônico, sentencição, global... (Soares, 2016, p. 23).

Ou seja, mesmo que pesquisadores da área da alfabetização tenham desenvolvido diversos métodos de ensino na tentativa de combater o obstáculo socioescolar do analfabetismo, críticos dos malsucedidos métodos sintéticos e analíticos acreditavam que faltava uma abordagem que realmente integrasse a criança no processo alfabetizador (Mortatti, 2000, 2019). Uma abordagem que permitisse que a criança tanto pudesse

compreender quanto utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa, com sentido real e de forma contextualizada em sua vida diária.

2.3 Desmetodização do ensino e perspectivas contemporâneas de alfabetização

Em consonância com esta visão negativa, dos métodos sintéticos e analíticos, difunde-se, entre as décadas de 1950 e 1960, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (Mortatti e Frade, 2014). Para Piaget (1973), o desenvolvimento cognitivo infantil ocorre em estágios de maturação, nos quais a criança constrói seu conhecimento por meio da sua ação interativa com o meio social. Soares (2016), reitera que a epistemologia piagetiana provocou alterações radicais na educação básica ao estabelecer uma nova proposta teórica-metodológica para o processo de alfabetização. Nos anos 1980, essa proposta, denominada construtivismo, ganhou notoriedade no Brasil com as pesquisas de Emilia Ferreiro Ferreiro e Ana Teberosk, especialmente em sua obra "Psicogênese da Língua Escrita" (1986).

À vista disso, é importante ressaltar que o construtivismo não representa uma nova marcha ou método de ensino, mas sim uma prática pedagógica fundamentada na teoria construtivista da aprendizagem (Soares, 2016; Mortatti, 2000). Magda Soares (2016), informa que o construtivismo considera o aluno como sujeito central no processo de aprendizagem e rejeita os métodos tradicionais de ensino (sintético e analítico). Segundo Soares:

[...] **no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulos, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as particularidades do processo de cada criança**, o que torna inadmissível um método único e predefinido (Soares, 2016, p.22 - grifo nosso).

Dessa forma, o paradigma construtivista estabelece um processo de aprendizagem fundamentalmente distinto das práticas tradicionais. Nos métodos tradicionais, o professor detinha e transmitia o conhecimento apoiado em um método, enquanto a criança atuava apenas como um sujeito que recebia informações de forma passiva e sistemática, bem como era considerada desprovida de saberes relevantes. Contudo, o construtivismo rompe com essa tradição ao posicionar o aluno como construtor de seu conhecimento, incluindo o desenvolvimento da escrita ortográfica e alfabética, considerando as vivências prévias da criança adquiridas dentro ou fora do ambiente escolar (Smolka, 2012). O professor construtivista tem a tarefa de facilitar o processo de aprendizagem, adaptando o ambiente escolar, para que a criança possa explorar, questionar e desenvolver saberes (Mortatti, 2019).

Essa abordagem certamente modificou as práticas pedagógicas tradicionais ao reconhecer a criança como um sujeito presente e consciente em seu processo de aprendizagem. Porém, Micotti (2014), Mortatti (2011, 2019) e Smolka (2012) evidenciam que os meios escolares fizeram uma leitura equivocada das ideias construtivistas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, vinculando a proposta a uma abordagem destinada a avaliar o desempenho da criança na escrita, sem promover um acompanhamento adequado de orientação do aprendizado, mas sim uma classificação dos alunos.

Além disso, a pesquisadora Micotti (2014, p. 192) também observa que, durante o processo de alfabetização os professores acabam “deixando as crianças entregues a si mesmas”, ou seja, as atividades de aquisição do sistema de escrita e leitura são “espontâneas” e no “tempo da criança” sem planejamento. Suas atividades didáticas são caracterizadas em permitir que:

Os alunos folhe[em] materiais impressos, ou escrev[am] de modo distante do convencional sem que lhes sejam proporcionados conflitos ou desafios cognitivos: espera-se que esse conhecimento venha à tona independentemente de qualquer ajuda (Micotti, 2014, p.192).

Os métodos convencionais foram rejeitados ao serem tidos como ultrapassados, desaprovando-se materiais como cartilhas e livros didáticos produzidos com essa abordagem. Essa rejeição provocou na alfabetização a desestruturação do ensino, conforme apontado por Magda Soares (2016), Mortatti (2019) e Micotti (2014). Para Magda Soares (2016, p. 22), a desmetodização do ensino configura-se na “[...] desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização”. No entanto, pelo construtivismo ser uma prática teórica, ele não propôs explicitamente estratégias didáticas sobre o *que* ensinar ou *como*, tornando o processo de alfabetização sem uma ordem didática (Mortatti, 2011, 2019).

Smolka (2012, p. 47) também denuncia a prática das instituições de ensino de diagnosticar patologias em crianças que não atingem os níveis de aprendizagem esperados. Ela (2012) argumenta que, ao não reconhecerem as diferenças individuais, as escolas acabam rotulando as crianças de forma inadequada. Embora reconheça a importância da escola no ensino das normas técnicas da linguagem escrita, Smolka (2012) argumenta e defende que a escola não é o único influenciador no processo de alfabetização, por este motivo, propõe uma prática pedagógica que considera as outras práticas sociais das crianças.

Smolka (2012) declara que o processo de alfabetização deve valorizar as inúmeras possibilidades de ensinar e aprender, levando em conta as experiências únicas e coletivas que cada criança traz consigo. A autora (2012) sugere que a escola deve aceitar o ritmo de

desenvolvimento de cada aluno e utilizar recursos da escrita já presentes na sala de aula para facilitar o diálogo e o trabalho conjunto. A interação social e a construção coletiva de conhecimentos são vistas como primordiais para a construção de sentido do sistema de escrita, nesse sentido, reforça que a alfabetização implica na leitura e escrita como momentos discursivos que podem ser enunciados através da interação oral ou escrita (Smolka, 2012).

Neste movimento de comunicação, Freire (2021), assim como Smolka (2012), defende que a aquisição da linguagem escrita ocorra em um ambiente alfabetizador construído com o aprendiz para que seja realmente espontâneo e dialógico. Freire (2021, p. 115) infere que “[...] somente **o diálogo**, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Nessa convergência de pensamento, Smolka (2012, p. 60 - grifo nosso) reforça que “no momento das interações sociais e nos momentos das diferentes **interlocuções**, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano”. Essas percepções frisam a importância do ambiente social e interativo no processo de construção de conhecimento, onde a linguagem/conhecimento não é apenas transmitida, mas construída em colaboração, permitindo uma prática pedagógica que encoraja e credibiliza os aprendizes como pessoas indispensáveis em seus próprios processos de formação linguísticos e social.

No prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido* (2021), de Paulo Freire, o Professor Ermani Maria Friori afincamente constata que:

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: **aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se**. Por isto, a **pedagogia de Paulo Freire**, sendo método de alfabetização, **tem como idéia animadora** toda a amplitude humana da **“educação como prática da liberdade [...]”**. (Freire, 2021, p. 9; grifo nosso)

Nesta visão mais política, Freire (2021), advoga a pedagogia libertadora, que valoriza o diálogo e a criticidade como práticas emancipadoras. Ele (2021), orienta educadores a ouvir e investigar o conhecimento e realidade dos educandos, incorporando esses aspectos nas aulas. Ao considerar as essências e os contextos sociais dos alunos, o professor pode criar práticas pedagógicas transformadoras que facilitam a alfabetização e letramento (Freire, 2021). Essas práticas levam os alunos a uma conscientização crítica além das aparências que o ensino tradicional nos apresenta, abordando fenômenos sociais que enfrentam cotidianamente na sociedade e contexto que vivem (Freire, 2021). Nesta pedagogia, o educador e educando enlaçam o aprendizado ao contexto real, motivando uma alfabetização crítica que instrui os indivíduos a se reconhecerem como agentes políticos e atuantes sobre o mundo (Freire, 2021).

Na atualidade, os professores estão confeccionando e incorporam “novas” e variadas atividades interativas orientando-se nas ideias e procedimentos de métodos tradicionais (Frade, 2007). Os métodos tradicionais não deixaram de ser utilizados nas escolas, pelo contrário, eles ainda estão presentes e seus materiais (pré-livros, cartilhas, livros didáticos, continuam a ser empregados) (Mortatti, 2000). Podemos observar isso na elaboração de novos recursos baseados no método de soletração (existente desde a antiguidade) (Araujo, 1995 *apud* Frade, 2007). Como exemplos de recursos enlaçados com a ludicidade temos: letras móveis (incluindo quebra-cabeças de palavras e ditados móveis), jogos (bingo de letras, caça ao tesouro de letras, jogo da forca, dominó de letras) e abecedários temáticos, produzidos com a colaboração dos alunos (Frade, 2007).

Além disso, Mortatti (2019), relata a tentativa de readoção do método fônico, proposta pelo Estado na gestão 2019-2022. Isso implica que a persistente busca pela erradicação do analfabetismo no Brasil é uma questão política e social complexa (Mortatti, 2019). Retornar a métodos passados, como o método fônico, pode ser visto como um retrocesso, pois, embora o método fônico tenha seus méritos, a reintrodução sem uma análise crítica pode ignorar os avanços pedagógicos contemporâneos que reconhecem a diversidade das necessidades dos estudantes (Mortatti, 2011).

Sendo assim, Soares (2014) e Mortatti (2019, p. 32), afirmam, a partir de seus pontos de vista, que fracasso escolar, no que tange a alfabetização, frequentemente decorre da insistência em aplicar um único método alfabetizador, “[...] o que reduz a alfabetização a uma escolha metodológica” ou a uma “metodotização do ensino da leitura”. Isto significa que, para essas autoras, os métodos não devem ser vistos como uma solução definitiva ou um problema a ser descartado, como acreditou-se que o construtivismo propõe. O método pode ser parte integrante de um processo mais amplo de alfabetização, que não desconsidere fatores socioeconômicos, culturais e individuais (Soares, 2014; Smolka, 2012), mas que considere a pluralidade de estilos de aprendizagem, as variedades linguísticas e as dificuldades específicas de cada aluno.

Para Freire (2021), na alfabetização, não basta proporcionar aos aprendizes materiais didáticos que apenas possam se identificar. O dever é que eles sejam levados a enxergar além dessa realidade fabricada e aparente, aprendendo a questioná-la, analisá-la criticamente e conectá-la às suas experiências reais no mundo (Freire, 2021). Soares (2004; 2009; 2020) defende a imprescindibilidade de romper com as condições impostas pelo sistema aos professores e alunos e libertar-se de políticas restritivas.

Em síntese, conclui-se que, em vez de retornar a um método específico, a educação no Brasil precisa de uma abordagem que combine diferentes técnicas pedagógicas, adaptando-se às necessidades variadas dos estudantes. As pesquisas recentes e os relatos de experiências de educadores, devem guiar as políticas educacionais, para garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade que promova o verdadeiro alfabetismo. Dessa forma, a questão não é simplesmente escolher entre métodos antigos e novos, mas sim desenvolver uma prática educacional dialógica e de liberdade que atenda as demandas de crianças, garantindo o direito à educação de qualidade e pública a todos os brasileiros.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, são apresentados e analisados os dados obtidos durante a pesquisa de campo a fim de compreender e responder o problema deste trabalho, que é: Quais os métodos, estratégias e recursos desenvolvidos por educadores no processo de alfabetização e letramento em uma escola pública ribeirinha? Para isso utilizou-se diferentes metodologias de coleta de dados como: questionários, planos de aulas e os registros produzidos na observação participativa. Com essas diferentes formas de coleta pretendo não apenas escrever as práticas pedagógicas observadas, mas também interpretá-las a partir do referencial teórico apresentado anteriormente.

O local da pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental, localizada no rio Panacauera, região ribeirinha do município de Igarapé Miri/PA. Durante a coleta de dados enfrentamos alguns obstáculos. Inicialmente, planejou-se acompanhar três aulas de Língua Portuguesa nas turmas do 1º, 2º, 3º e 4º anos. A escola conta com três professoras responsáveis pelos os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para melhor identificação das professoras as descrevemos da seguinte forma: Professora 1, atua no 1º ano; Professora 2, é responsável pelas turmas do 2º e 4º anos; e Professora 3, docente das turmas do 3º e 5º anos. Ressalta-se que a professora 3, não pode participar do estudo devido a indisponibilidade.

O cronograma de campo também foi impactado por diversas fontes como a realização das avaliações nacionais e estaduais em larga escala, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), a Avaliação de Fluência Leitora (PAR) e o Sistema de avaliação da educação básica (Saeb), nos meses de outubro e novembro, além de exames internos da instituição. Somaram-se a isso as semanas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), vinculadas ao programa Alfabetiza Pará.

Ademais, nos meses de janeiro e fevereiro, as aulas não iniciaram conforme o cronograma decorrente da indisponibilidade de transporte fluvial para buscar as crianças em suas residências e levá-las até a escola. Diante desse contexto, a pesquisa foi realizada em março de 2025, período em que acompanhei aulas de língua portuguesa nas turmas do 1º, 2º e 4º anos.

Sobre os requisitos éticos desta pesquisa, eles foram assegurados por meio da elaboração e aplicação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do

Pará (UFPA), aprovado e assinado sob a coordenação da profa. orientadora Dr^a. Viviane Gislaíne Caetano. O termo apresenta os objetivos geral e específicos da pesquisa, detalha os procedimentos metodológicos, a forma de participação dos professores e os princípios éticos adotados, sendo eles a voluntariedade, o sigilo das informações, o direito à desistência a qualquer momento e ausência de riscos significativos à saúde dos participantes. Também expomos que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e descartados após cinco anos da publicação do trabalho.

3.1 Resultados dos questionários

Originalmente, os questionários seriam aplicados presencialmente. Contudo, em virtude do atraso no início do ano letivo, a coleta foi adaptada para incluir o formato online, para isso utilizamos a plataforma Google forms. A professora 2 optou por essa modalidade, enquanto a Professora 1, com dificuldades com ferramentas digitais respondeu o material impresso nos momentos de observação em sala. Destaca-se que houve resistência por parte desta última em devolver as respostas dentro do prazo estipulado.

O questionário foi composto com 10 perguntas, sendo 3 fechadas e 6 abertas, abordando temas como informações demográficas e as práticas de ensino das professoras. As perguntas fechadas buscaram identificar o perfil demográfico das participantes. Os dados das perguntas fechadas revelaram que ambas as docentes se identificam como do sexo feminino, com idades entre 40 e 55 anos e experiência docente variando de 18 a 34 anos. Quanto à formação, ambas possuem graduação em áreas relacionadas à educação. A professora 1 tem formação em magistério, é licenciada em História, e possui especialização em gestão pedagógica, e a Professora 2 é licenciada em Língua Portuguesa.

No quadro a seguir, são apresentados os outros dados coletados por meio dos questionários para melhor visualização e análise.

Quadro 8 - Perguntas e Respostas do questionário

PERGUNTAS	RESPOSTAS - PROFESSORA 1	RESPOSTAS - PROFESSORA 2
Você utiliza algum método de alfabetização? Nomeie (os).	Sim. Leitura deleite, jogos educativos, uso o cantinho de leitura que utilizado como método onde as crianças ficam meia hora para o professor trabalhar os	Eu utilizo sim algumas ferramentas que tem dado muito certo na alfabetização dos meus alunos. Tipo jogos, brincadeiras, dinâmicas, o incentivo na prática da leitura e da escrita. Todos esses

PERGUNTAS	RESPOSTAS - PROFESSORA 1	RESPOSTAS - PROFESSORA 2
	métodos que estão relacionados ao Programa Alfabetiza Pará.	métodos são sempre relacionados ao objeto de conhecimento selecionado para se trabalhar. Um dos meus métodos que me ajuda bastante é a leitura diariamente de palavras, frases e pequenos textos.
Como você promove o letramento dos seus alunos?	Como é multisseriado, o letramento é feito de acordo com a dificuldade de cada série porque nem todos têm o mesmo nível de aprendizagem.	Para promover o letramento dos meus alunos, realizei diversas atividades lúdicas como por exemplos: jogos, brincadeiras, dinâmicas, gincanas e a prática da leitura e da escrita diariamente.
Você precisa adaptar suas práticas para o ensino de alfabetização e do letramento ao contexto ribeirinho?	Sim.	Não.
Se sim, quais delas você adapta?	Sim, mesmo a criança conhecendo a realidade onde vive, o professor precisa adaptar suas práticas de atividades para alfabetizar de acordo com cada nível de alunos.	Nas turmas que eu já trabalhei não foi necessário adaptar minhas práticas para alfabetizar.
Se sim, como você adapta suas práticas de ensino ao contexto ribeirinho?	Através, de contexto que esteja relacionado com a vida cotidiana e o meio social e a realidade da sobrevivência dos ribeirinhos (pesca, açaí, matapi)	Participo das formações que alguns programas de alfabetização nos proporciona e todo aprendizado adquirido durante a formação e mais as minhas práticas como professora me ajudam a alfabetizar meus alunos de forma satisfatória.
Existe outra informação que você gostaria de compartilhar sobre suas práticas de alfabetização e letramento em escolas ribeirinhas?	-	Não.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A primeira pergunta aberta buscou identificar quais os métodos de alfabetização as professoras desenvolvem, ou seja, ensinam as crianças a ler e escrever. Observou-se que ambas não nomearam os métodos conforme a leitura acadêmica descritas neste trabalho, como os métodos de base sintética, analítica e abordagem mista. Em vez disso, mencionaram

recursos e estratégias didáticas, o que indica uma possível confusão conceitual entre os métodos, técnicas e instrumentos pedagógicos.

Observa-se que as professoras 1 e 2 mencionam utilizar jogos, dinâmicas e brincadeiras como parte de sua prática pedagógica. Contudo, vale destacar que tais recursos, embora válidos como estratégias didáticas, não constituem os métodos e teorias de alfabetização apresentados neste trabalho. Tratam-se, antes, de ferramentas complementares, que podem sim ser aplicadas em diferentes abordagens metodológicas, mas, sem necessariamente definir uma metodologia em específico.

A professora 1 cita uma estratégia metodológica como a “leitura deleite” o que pode ser entendido como o reconhecimento das letras e sua identificação antes da formação de sílabas e palavras, tal estratégia, entretanto, não oferece indício concreto sobre qual é a matriz teórica que orienta a prática da professora 1. Quanto a referência à “leitura diária de palavras, frases e pequenos textos” informado pela professora 2, também não nos permite identificar com clareza qual método de alfabetização está sendo adotado por ela. Isto ocorre porque atividades desse tipo são comuns a distintos paradigmas, como o método fônico, silábico ou de palavração, os quais, apesar de serem diferentes em seus pressupostos teóricos, compartilham o uso de unidades linguísticas progressivas, como a leitura e escrita de letras, sílabas e palavras, em suas etapas iniciais.

Na análise sobre como as professoras promovem o letramento, evidenciou-se que as professoras 1 e 2 possuem algumas divergências na forma de conceber e abordar o letramento. Ao responder à pergunta, a professora 1 não faz referência direta ao uso de textos que circulam na comunidade para trabalhar o letramento com as crianças, mas dá indícios de adaptação das estratégias de letramento na pergunta seguinte, sobre como ela adapta as práticas de ensino ao contexto ribeirinho. A professora 1 destaca a importância de integrar a vida cotidiana dos alunos às atividades, sugere, assim, uma conexão com a realidade sociocultural das crianças, ao mencionar a inclusão de elementos como a pesca e a extração do açaí, ela demonstra sensibilidade ao repertório sociocultural dos alunos. Contudo, é importante ressaltar que essa aproximação limita-se a uma abordagem centrada na menção de aspectos do cotidiano das crianças, sem avançar para a efetiva incorporação de gêneros textuais que circulam na comunidade em que as crianças vivem, que de fato caracteriza o letramento. Dessa forma, embora a professora 1 não adote plenamente o conceito de letramento, ela evidencia uma tentativa de conectar o ensino a vivência dos alunos, o que reflete uma compreensão parcial, porém significativa, desse conceito.

A professora 2, por sua vez, ao enfatizar a prática diária de leitura e escrita, apresenta uma compreensão do letramento que parece estar mais alinhada ao conceito de alfabetização. Contudo, a mera repetição dessas habilidades sem uma abordagem mais contextualizada, não caracteriza, por si só, a promoção do letramento. Além disso, ao ser questionado sobre a adaptação das práticas pedagógicas ao contexto ribeirinho, a professora 2 não reconhece a necessidade de ajustes para atender a realidade local dos alunos.

Essa diferença de perspectiva pode indicar um distanciamento entre a prática pedagógica e a realidade sociocultural dos alunos, o que merece maior reflexão no âmbito das políticas educacionais voltadas à comunidade ribeirinhas. Para a criança entender a função da leitura e escrita em sua vida, para que serve e como utilizá-la em seu mundo.

3. 2 Análise dos planos de aula e registros da observação participativa

Optou-se por integrar a análise dos planos de aulas com os registros feitos durante a observação participativa a fim de evitar repetições e garantir que a relação entre o planejamento das professoras seja apresentada em concomitância à prática das mesmas e, dessa forma, fazer mais sentido para o leitor. Foram disponibilizados os planos de aula de três semanas das professoras 1 (1º ano) e 2 (2º e 4º anos), que encontram-se anexados no apêndice deste trabalho junto aos questionários.

1. Plano de aula - Turma do 1º ano - Professora 1

As aulas observadas iniciaram conforme descrito no plano de aula, com momentos de oração, música e leitura de deleite. Como mencionado anteriormente, a dinâmica do deleite consiste na chamada individual dos alunos à mesa da professora, onde, com o auxílio de uma ficha contendo as letras do alfabeto e seu nome, a criança deve identificar e nomear as letras apontadas pela docente em ordem. Durante essa atividade observou-se que muitas crianças ainda apresentam dificuldades em reconhecer e nomear corretamente as letras.

O diálogo típico desse momento ocorreu da seguinte maneira:

(A professora 1 aponta para uma letra e questiona:)

Professora 1: Que letra é essa?

Aluno: J.

Professora 1: Não, essa é a letra H.

Aluno: H.

Neste dia a professora trabalhou o reconhecimento das letras do alfabeto, solicitando que as crianças fossem ao quadro e circulassem as letras indicadas por ela.

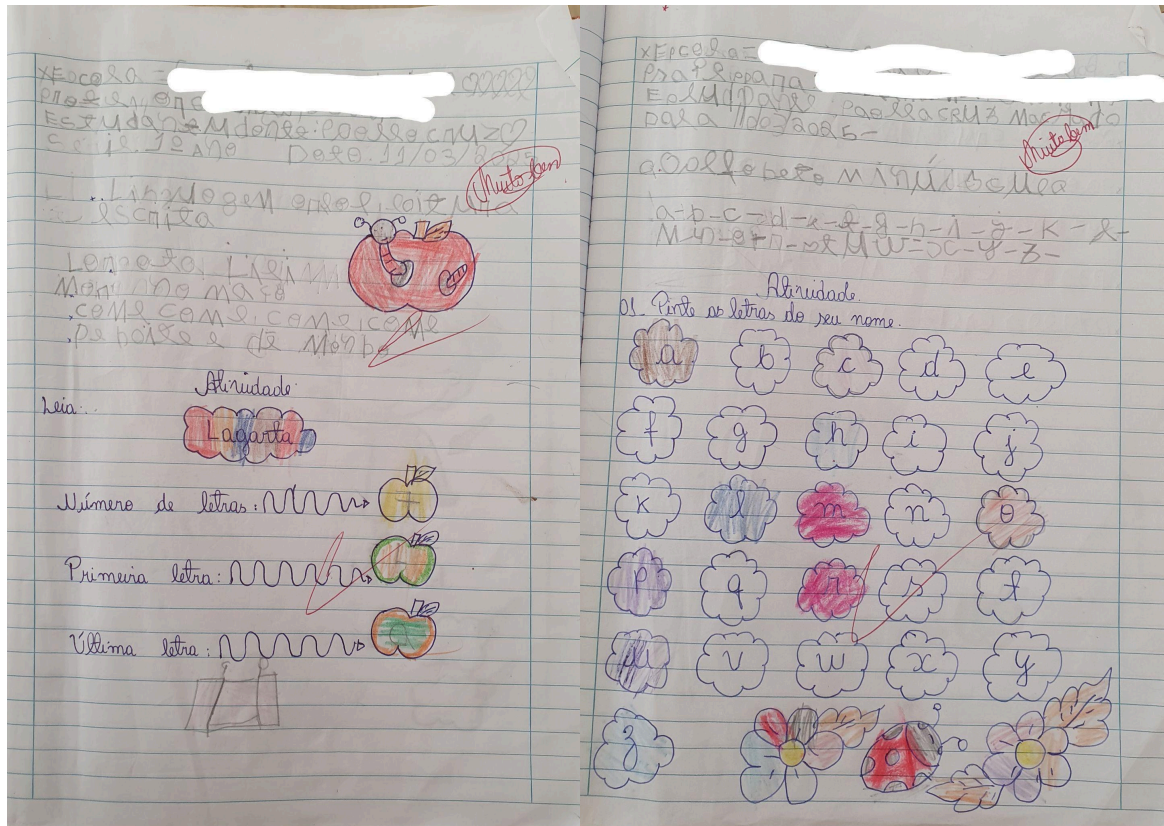
Em outra aula houve a introdução ao silabário da letra B. Algumas crianças já demonstraram familiaridade com as sílabas canônicas regulares desta letra, enquanto outras ainda apresentavam dificuldades, como confundir a sílaba “ba” com “da”. A professora corrigia a pronúncia emitindo os sons e solicitando a repetição pelos alunos.

A professora 1 menciona no questionário que trabalha em turmas “multisseriadas²”, no entanto ela faz uso da terminologia em um sentido figurado para referenciar que, em sua turma, há alunos em diferentes estágios de aprendizado da língua escrita. Neste sentido, durante as observações, constatou-se que algumas crianças estavam na fase Pré-Silábica I da escrita, conforme descrito por Emilia Ferreiro (2011), como a fase em que se utilizam letras convencionais sem uma correspondência fonética clara. Outras demonstram características da escrita Silábica, que trata sobre atribuir a cada letra um valor sonoro de sílaba.

Por isso, os materiais didáticos produzidos pela professora eram adaptados para as fases trabalhadas em cada aula. Veja na imagem a seguir um exemplo de atividade desenvolvida pela professora.

² Turma multisseriada é uma forma de organização de ensino que reúne, em uma mesma turma, alunos de diferentes idades, séries ou níveis de conhecimento, característica de regiões com população dispersa. Essa modalidade está prevista no Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, que autoriza a organização escolar em grupos não seriados, “[...] desde que preservada a base nacional comum” (BRASIL, 1996).

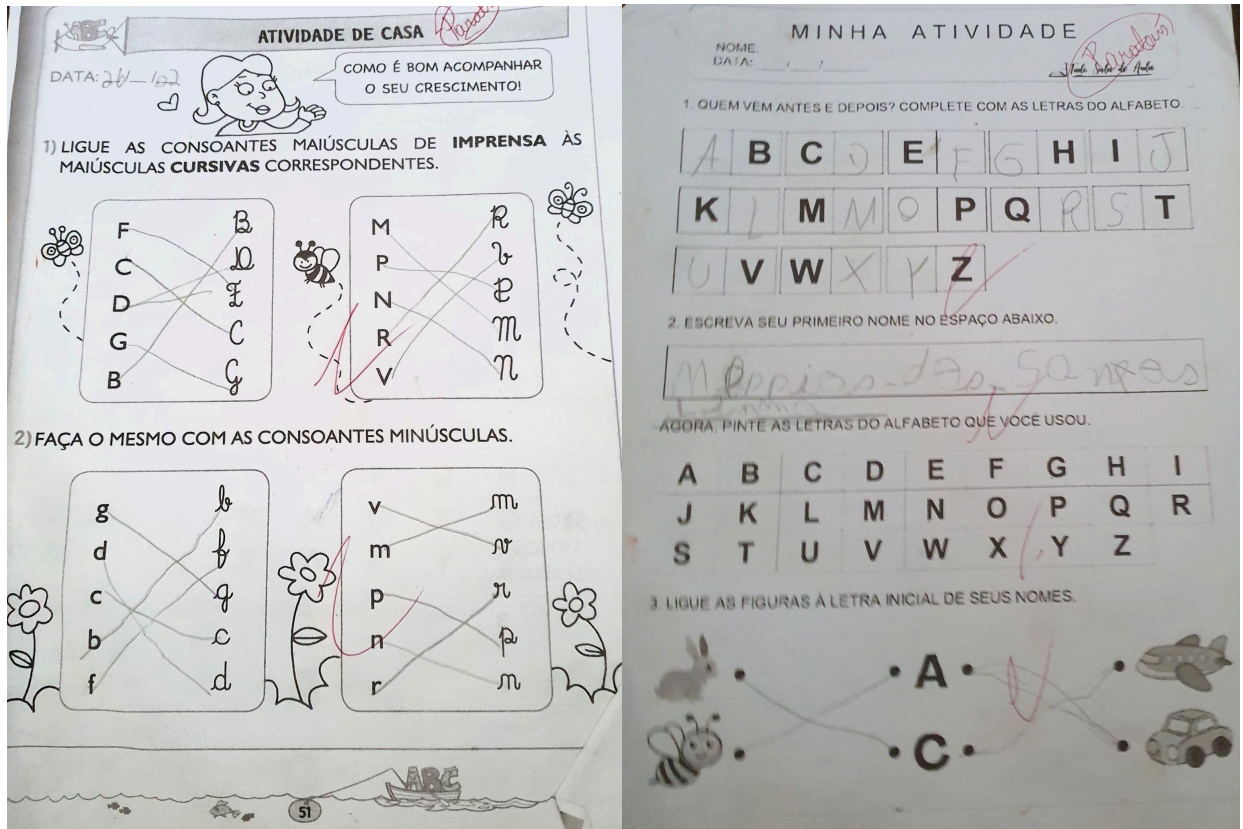
Figura 22 - Atividades do 1º ano sobre as letras do alfabeto



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

A professora também utiliza de listas de exercícios impressas como as expostas abaixo:

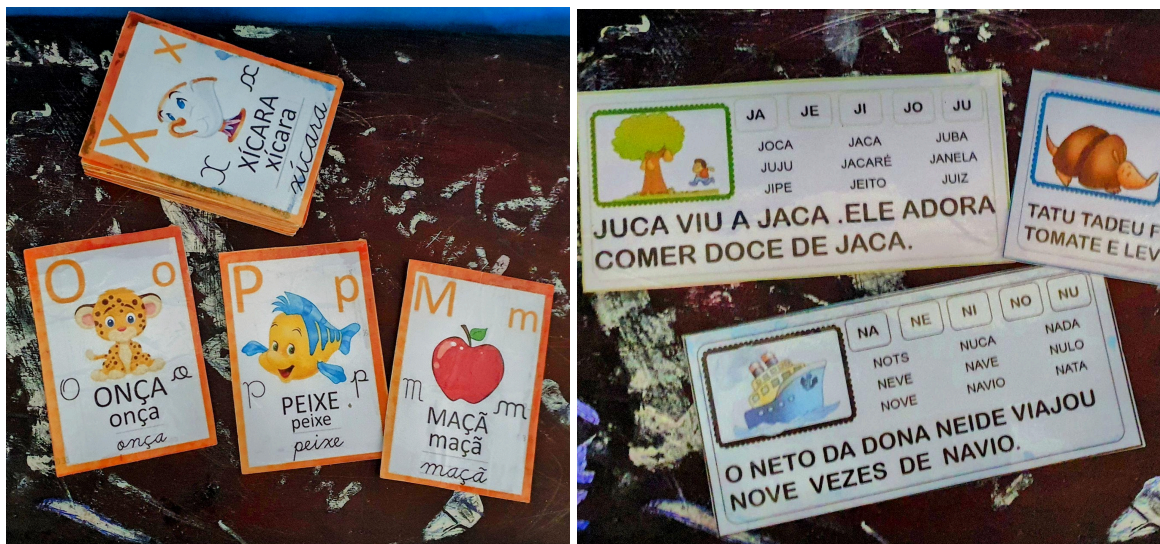
Figura 23 - Atividades impressas sobre identificação de letras em ordem e suas formas



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

As atividades escritas consistem predominantemente na cópia do cabeçalho e de comandos transcritos no quadro pela professora 1. Nem todos os alunos conseguiam concluir as atividades em sala, levando-as como tarefa para casa. Também como observado nos comandos das questões de algumas atividades expostas acima, a professora 1 trabalha o reconhecimento das letras do alfabeto, usando como estratégia o ensino das letras dos nomes das crianças. As imagens a seguir ilustram alguns materiais didáticos usados pela professora em sala.

Figura 24 - Estratégias didáticas usadas pela Professora 1



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Os materiais de leitura produzidos pela professora contêm imagens, mas, ao observarmos as frases presentes, percebemos que elas estão descontextualizadas. No material, à direita, encontramos a família silábica do 'J', 'D' e 'T'. No entanto, as frases apresentadas são artificiais e carecem de um sentido real para as crianças.

2. Plano de aula - Turma do 2ºano - Professora 2

A aula observada teve como tema vogais e consoantes. A professora iniciou a atividade com a escrita do cabeçalho no quadro e explicou que, no início do período letivo, gosta de revisar conteúdos trabalhados no ano anterior.

Durante as aulas de Língua Portuguesa observadas, notou-se que grande parte do tempo é destinado à cópia do cabeçalho e de exercícios no caderno. Assim como a professora 1, a Professora 2 relatou que nem todos os alunos conseguem finalizar a cópia na sala, sendo necessário colar folhas impressas no caderno e enviar atividades como tarefa de casa.

No plano de aula e questionário a professora prevê momentos de jogos e brincadeiras ao final das aulas para reforçar o conteúdo aprendido, o que nos permite fazer uma inferência que ela vai trabalhar com atividades lúdicas e interativas, nos desenvolvimento do plano de aula não foi contemplado os jogos, mas a cópia de cabeçario. No entanto, nem sempre há tempo suficiente para essas atividades, e quando isso ocorre, ela é realocada para outro dia.

Um aspecto relevante observado em sala foi a dificuldade dos alunos do 2º ano em reconhecer diferentes formas das letras, especialmente a letra cursiva. Muitos alunos estavam

habituaados apenas à letra de forma, o que, de acordo com a professora, exigia um trabalho constante na diferenciação dos traços gráficos.

A escola ainda não dispõe de livros didáticos enviados pela secretaria de educação, dessa forma, a professora 2 responsável pela turma elabora seus próprios materiais. Com isso, observa-se a seguir como ela trabalha o reconhecimento das diferentes formas das letras, incluindo as cursivas.

Figura 25 - Atividades sobre o alfabeto em letras cursivas e sobre vogais e consoantes

Escola: [redacted]
 Professora: [redacted]
 Estudante: [redacted]
 Data: [redacted] de [redacted] de [redacted] 2º Ano
 Componente Curricular: Língua Portuguesa
 Objeto de Conhecimento: Conhecimento do Alfabeto do Português do Brasil
 Habilidades: (EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.

Para falar, usamos sons.
 Para escrever esses sons, usamos letras.
 Ao conjunto de letras damos o nome de alfabeto.
 O alfabeto da língua portuguesa é formado por 26 letras, que podem ser representadas por letras maiúsculas ou minúsculas.

Observe:

Alfabeto cursivo maiúsculo

Alfabeto cursivo minúsculo

Atividades.

Questão 01 – Escreva o alfabeto maiúsculo.

.....

.....

Questão 02 – Escreva o alfabeto minúsculo.

.....

.....

.....

Escola: [redacted]
 Professor: [redacted]
 Estudante: [redacted]
 Data: [redacted] de [redacted] de [redacted] 2º Ano
 Componente Curricular: Língua Portuguesa
 Objeto de Conhecimento: As letras do Alfabeto: Vogais e consoantes.
 Habilidade: (EF02EF04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

O alfabeto é dividido em dois grupos que são **vogais** e **consoantes**.
 As vogais são formadas por 5 letras e as consoantes são formadas por 21 letras.

VOGAIS	CONSOANTES
A E I O U	B C D F G H J
	K L M N P Q R
	S T V W X Y Z

Atividades

Questão 01 – Responda:

a) Quantas letras tem o alfabeto?

b) Quantas são as vogais?

c) Quantas são as consoantes?

Questão 02 – Escreva as vogais minúsculas.

[] [] [] [] []

Questão 03 – Escreva as consoantes minúsculas.

[] []

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Assim como na turma do primeiro 1º, na turma da professora 2 também havia crianças em fases Pré-Silábicas I e II, mas um terceiro grupo que já avançava para a fase silábico-alfabética, o que significa que apresenta maior domínio na relação entre fonemas e grafemas. Como estratégia a professora usa de bastantes jogos e atividades silábicas. Atividades como de síntese, ou seja, juntar as sílabas para formar palavras, e de segmentação.

Figura 26 - Materiais didáticos que trabalham sílabas simples



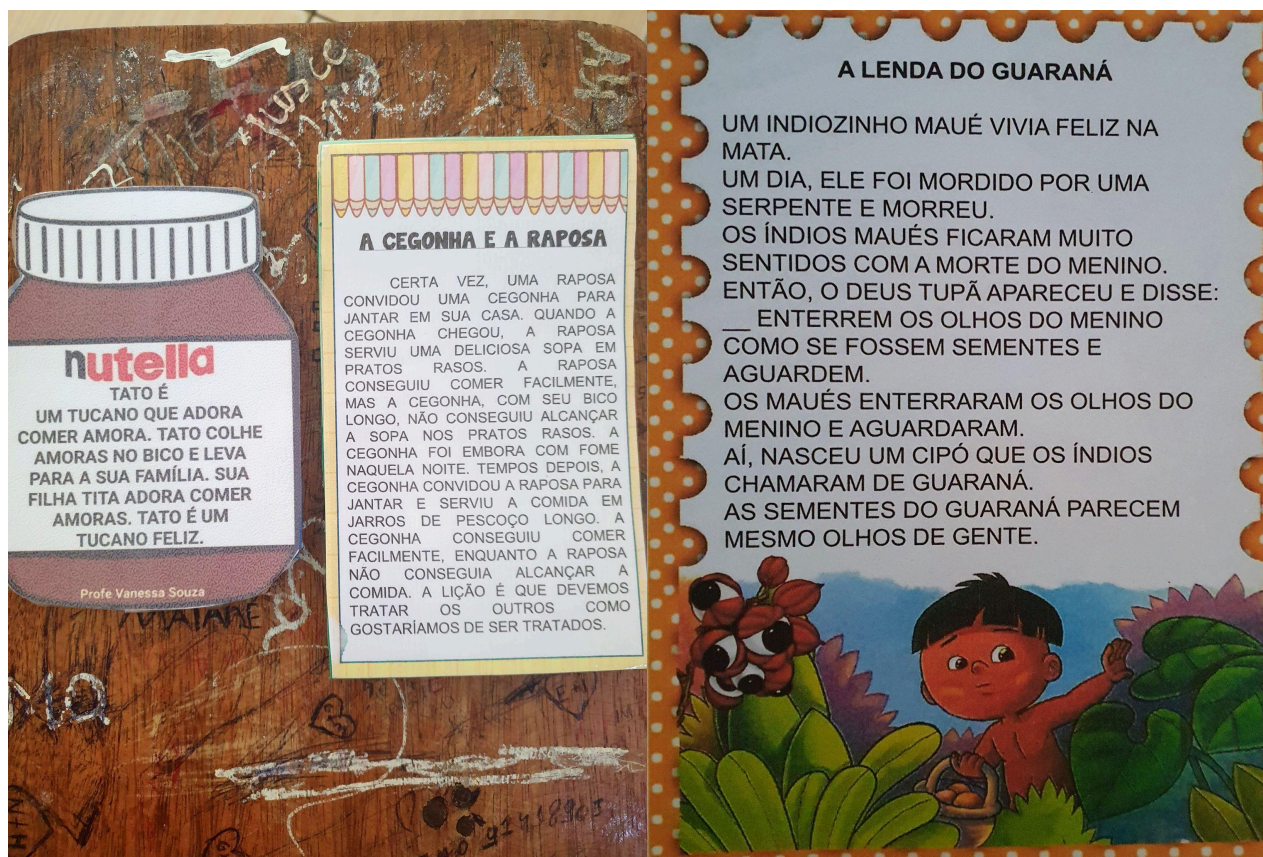
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

A professora 2 enfatiza bastante a sonoridade das letras em sua prática. Em sua sala de aula, há um painel dedicado ao método fônico, e, em diálogo, ela relata utilizar abordagens fonéticas como estratégia para auxiliar no processo de alfabetização, em busca de fortalecer a associação entre sons e grafemas.

3. Plano de aula - Turma do 4º ano - Professora 2

Na turma do 4º ano, a professora iniciou as aulas com leitura individual de pequenos textos, enfatizando a segmentação de palavras e frases. Em alguns momentos a leitura é realizada pela professora, mas a docente também disponibiliza fichas com textos para que as crianças leiam individualmente para ela. A interpretação textual é trabalhada por meio de perguntas sobre os personagens e o contexto das histórias. No entanto, observa-se que, em alguns casos, as frases e textos são vazios de significados. Assim como os alunos do 2º, os alunos do 4º ano possuem dificuldades em diferenciar os formatos das letras. A produção escrita permanece, na maioria das vezes, restrita a cópia de enunciados e atividades transcritas do quadro.

Figura 27 - Modelos de materiais didáticos textuais



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Como recursos didáticos, ambas as professoras utilizam o quadro e diversos cartazes, que incluem representações do abecedário, das vogais, silabários simples e complexos, e dos chamados “óculos mágicos”, entre outros materiais para outras disciplinas. Confira nas ilustrações a seguir:

Figura 28 - Alguns dos recursos didáticos da Professora 1



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Figura 29 - Alguns dos recursos didáticos da Professora 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

As professoras explicaram que os alunos têm dificuldades em diferenciar os conteúdos quando as disciplinas são alternadas conforme o cronograma oficial, por exemplo, um dia aula de Língua portuguesa, outro para a Ciência, Geografia, Matemática etc. Para lidar com essa dificuldade, elas optam por trabalhar um mesmo conteúdo por até três dias consecutivos até que os alunos demonstrem domínio sobre o tema.

A professora 1 mencionou que, embora siga o plano de aula, realiza ajustes quando necessário. Ambas as docentes relataram que, sempre que possível, conectam diferentes áreas do conhecimento em atividades interdisciplinares, um exemplo citado foi a abordagem dos

nomes dos animais em ciências vinculada ao ensino da escrita em língua portuguesa. Outro exemplo foi a relação entre períodos de pesca e o ensino de conteúdos matemáticos e geográficos, considerando a realidade ribeirinha dos alunos.

Em síntese, a análise dos questionários evidenciou diferenças significativas na compreensão e na aplicação dos conceitos de alfabetização e letramento entre as professoras. As respostas restringem-se à menção de técnicas e recursos didáticos sem estabelecer vínculos explícitos com as abordagens metodológicas consolidadas na leituras revisadas neste trabalho, como o método fônico, a abordagem mista ou a teoria freiriana. Contudo, em concomitância com as análises dos planos de aulas e os registros de observação identificou-se predominância de características dos métodos de soletração ou alfabético, uma vez que as professoras priorizam a aprendizagem das letras individualmente antes de avançar para para estruturas mais complexas.

O momento de deleite, por exemplo, acontece com a memorização das letras em sequência e de forma esperada incentivando o reconhecimento isolado dos grafemas. Nesse caminho, as professoras desenvolvem estratégias apoiadas na soletração associando ao som das letras. Um exemplo, em um momento em sala a professora disse “Gê+a=GA, Ele+a= la que forma: Galo”. Além disso, os materiais didáticos expostos em sala, como cartazes com o alfabeto e vogais, reforçam essa abordagem.

Também identificou-se que a professora 2 incorpora elementos do método fônico e silábico em sua estratégia. O método fônico se manifesta quando a professora dá ênfase na correspondência grafofônica a fim de estimular a consciência fonológica dos alunos. Além disso, suas atividades frequentemente destacam a posição dos sons nas palavras, seja no início, meio ou fim das sílabas. Já a presença do método silábico pode ser observada no uso de materiais didáticos que segmentam sílabas e na organização sistemática do ensino das famílias silábicas ao longo da semana.

Durante as atividades de escrita, observou-se que algumas crianças reproduziam mecanicamente os elementos que copiavam do quadro, sem demonstrar uma apropriação real do significado das palavras. Isso sugere um aprendizado baseado na memorização e reprodução, intensificando a importância de metodologias que promovam a reflexão e a compreensão do sistema de escrita.

De maneira geral, as professoras usam de materiais didáticos confeccionados por elas mesmas como fichas, jogos, listas de exercícios e brincadeiras. Seus recursos pedagógicos incluem o quadro, cartazes e músicas para apoiar as atividades. Além disso, baseiam se em

seus cronogramas na Base Comum Curricular Miriense, realizando adaptações conforme as necessidades da turma.

Conclui-se que as estratégias das professoras estão associadas a metodologias que priorizam a memorização e a cópia, sem necessariamente organizar as atividades a partir do interesse e do contexto das crianças. Apesar disso, as professoras também se inspiram na presença de atividades que envolvem a leitura de textos, identificação de frases e segmentação de palavras. Assim, percebe-se que as professoras ajustam suas práticas conforme a progressão dos conteúdos, embora ainda apresentem influências dos métodos tradicionais em suas estratégias, as quais, em alguns momentos, fracassam no processo de alfabetização e letramento.

CONCLUSÃO

Os objetivos deste trabalho foram alcançados, uma vez que foi possível identificar as estratégias e recursos desenvolvidos pelas professoras ribeirinhas no processo de alfabetização e letramento dos alunos. A pesquisa revelou a predominância dos métodos de soletração e silábico em algumas atividades desenvolvidas, sendo que de forma geral, prevalecem os métodos de base sintética. Essa abordagem prioriza a memorização e a decoração de letras, sílabas e palavras e, muitas vezes, desconsidera o valor social da leitura e escrita.

Durante a realização deste estudo enfrentamos grandes desafios, como a greve dos técnicos e professores universitários, a indisponibilidade da escola e das professoras, fatores que prolongaram a pesquisa. Porém, a contribuição deste trabalho para a comunidade acadêmica é inegável ao lançarmos um olhar sobre as práticas pedagógicas de docentes que atuam em contexto singular: a realidade ribeirinha da Amazônia brasileira. O processo de alfabetização e letramento nessa escola ribeirinha investigada, apresenta-se como um desafio complexo permeado por dificuldades sociais e políticas que vão além do ato de ensinar.

Seja por vias sociais e políticas as educadoras ribeirinhas encaram dificuldades que vão além do ato de ensinar. Elas enfrentam não apenas a desvalorização da sua profissão pelo Estado, mas também a precariedade das condições estruturais da escola, que frequentemente carecem de equipamentos básicos, iluminação adequada e infraestrutura mínima, como pisos revestidos. Embora estejam cercadas pela exuberância da floresta e dos rios amazônicos, muitas vezes encontram-se isoladas, sem acesso a um ambiente propício para o ensino. Ainda assim, o compromisso com a educação e o desejo de ajudar na formação de crianças ribeirinhas transformadoras persistem, mantendo o ato de ensinar como uma expressão de resistência e amor.

Contudo, não se pode ignorar a necessidade de adaptação das práticas ao contexto sociocultural das educadoras atuam, aspecto que, em alguns momentos, foi omitido. Esse impasse abre um campo de investigação relevante para estudos futuros, especialmente no que diz respeito à importância da formação para essas educadoras, visto que a garantia de uma educação de qualidade para os estudantes ribeirinhos requer a formulação e a implementação de políticas públicas específicas, capazes de atender as especificidades geográficas, culturais e estruturais da escola situada nessa comunidade.

Na realidade observada durante a pesquisa de campo, foram identificadas dificuldades já citadas que demandam de políticas voltadas ao acesso e permanência dos estudantes, a valorização docente e a construção de um currículo livre e contextualizado que dialogue com os saberes e práticas locais.

Mas, abriremos espaço nestas considerações para pensarmos sobre as políticas de formação inicial e continuada das educadoras. Observou-se que as professoras investigadas participam das formações oferecidas pelos programas governamentais, estaduais e municipais, em que a escola é inserida, como o programa Alfabetiza Pará, ou de iniciativas vinculadas a avaliações externas, a exemplo do Saeb. Contudo, tais iniciativas tendem a adotar uma abordagem de formação generalista pouco conectada com diversos contextos e realidades. Diante disso, neste estudo defende-se uma ressignificação da formação docente, de modo que ela incorpore saberes territoriais e metodologias de alfabetização e letramento adequadas à comunidade ribeirinha.

Dessa forma, propõe-se estabelecer parcerias entre as universidades, as secretarias de educação e escolas, a fim de promover espaços formativos, com a promoção de oficinas, minicursos e palestras, baseados na troca de saberes entre a experiência das professoras ribeirinhas e conhecimento acadêmico produzido nas instituições científicas. As universidades, em especial, podem desempenhar papel estratégico na produção e disseminação de conhecimentos voltados à educação amazônica. Um exemplo é a Universidade Federal do Pará, que, por meio do instituto de Ciências da Educação, desenvolve projetos de alfabetização e letramento que valorizam a identidade amazônica e promovem práticas pedagógicas inovadoras, ancoradas, por exemplo, na realidade das comunidades ribeirinhas.

Para finalizar, dá-se um espaço para enfatizarmos que a efetividade de políticas públicas voltadas à educação ribeirinha está diretamente relacionada ao financiamento da educação. O funcionamento e a manutenção dessas escolas dependem diretamente dos recursos destinados pelos entes federativos. Dessa maneira, as políticas de financiamento e fiscalização devem assegurar a destinação adequada dos recursos do FUNDEB, bem como a ampliação de investimentos voltados às especificidades das escolas ribeirinhas. Nesse processo, cabe também às secretarias de educação exercerem um papel na distribuição equitativa dos recursos, de modo a contemplar os custos com infraestrutura, transporte e formação continuada.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CONTEXTO RIBEIRINHO LOCALIZADA EM UM MUNICÍPIO AMAZÔNICO DO ESTADO DO PARÁ

Apresentação

Este questionário faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso da graduanda Ranyelle Farias Gomes, matriculada no curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Ciências da Educação -ICED, da Universidade Federal do Pará - UFPA, sob orientação da Profa. Dra. Viviane Gislaine Caetano. O objetivo deste documento é coletar dados sobre as práticas de alfabetização conduzidas por educadores em uma escola ribeirinha localizada na região do município de Igarapé-Miri.

Informações demográficas

Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

Idade: _____.

Tempo de experiência como educador: _____ anos.

Escolaridade:

☐ Ensino Médio

☐ Graduação

☐ Pós-graduação

Práticas de Ensino

Você utiliza algum método de alfabetização? Nomeie-o (s).

Como você promove o letramento dos seus alunos?

Você precisa adaptar suas práticas para o ensino de alfabetização e do letramento ao contexto ribeirinho?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, quais delas você adapta?

Se sim, como você adapta suas práticas de ensino ao contexto ribeirinho?

Existe outra informação que você gostaria de compartilhar sobre suas práticas de alfabetização e letramento em escolas ribeirinhas?

APÊNDICE B - RESPOSTA DA PROFESSORA 1

QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CONTEXTO RIBEIRINHO DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI.

Apresentação

Este questionário faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso da graduanda Ranyelle Farias Gomes, matriculada no curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Ciências da Educação - ICED, da Universidade Federal do Pará - UFPA, sob orientação da Profa. Dra. Viviane Gislaine Caetano. O objetivo deste documento é coletar dados sobre as práticas de alfabetização conduzidas por educadores em uma escola ribeirinha localizada na região do município de Igarapé-Miri.

1. Informações demográficas

Sexo: (☒) Feminino

(☐) Masculino

Idade 55.

Tempo de experiência como educador: 34 anos.

Escolaridade:

(☐) Ensino Médio

(☐) Graduação

(☒) Pós – graduação

Práticas de Ensino

Você utiliza algum método de alfabetização? Nomine-o (s).

Sim, leitura de livros, jogos educativos, uso
o cantinho de leitura que utilizado como
método onde as crianças ficam meia hora para
o professor trabalhar os métodos que estão
relacionados com a alfabetização.

Como você promove o letramento dos seus alunos?

Como é multiplicado e o letramento é
feito de acordo com a dificuldade de cada
aluno porque para todos tenham o mesmo
nível de aprendizagem.

Você precisa adaptar suas práticas para o ensino de alfabetização e do letramento ao contexto ribeirinho?

(☒) Sim

(☐) Não

Se sim, quais delas você adapta?

Sim, mesmo a criança conhecendo a realidade do ~~contexto~~ de onde vive, o professor precisa adaptar suas práticas / de atividades para alfabetizar de acordo com cada nível de alunos.

Se sim, como você adapta suas práticas de ensino ao contexto ribeirinho?

Através de contexto que esteja relacionado com a vida cotidiana e o meio social e a realidade da sobrevivência dos ribeirinhos, pesca, açai, motapi.

Existe outra informação que você gostaria de compartilhar sobre suas práticas de alfabetização e letramento em escolas ribeirinhas?

APÊNDICE C - RESPOSTA DA PROFESSORA 2

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CONTEXTO RIBEIRINHO LOCALIZADA EM UM MUNICÍPIO AMAZÔNICO DO ESTADO DO PARÁ

Este questionário faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso da graduanda Ranyelle Farias Gomes, matriculada no curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Ciências da Educação - ICED, da Universidade Federal do Pará - UFPA, sob orientação da Profa. Dra. Viviane Gislaïne Caetano. O objetivo deste documento é coletar dados sobre as práticas de alfabetização e letramento conduzidas por educadores em uma escola ribeirinha localizada na região do município de Igarapé-Miri.

(

E-mail *

Sexo: *

☒ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro:

Idade: *

40 anos

Tempo de experiência como educador: *

18 anos

Escolaridade: *

☐ Ensino Médio

☒ Graduação

☐ Pós-graduação

☐ Outro:

Você utiliza algum método de alfabetização? Nomine-o (s). *

Eu utilizo sim algumas ferramentas que tem dado muito certo na alfabetização dos meus alunos. Tipo jogos, brincadeiras, dinâmicas, o incentivo na prática da leitura e da escrita. Todos esses métodos são sempre relacionados aos objeto de conhecimento selecionado para se trabalhar. Um dos meus métodos que me ajuda bastante é a leitura diariamente de palavras, frases e pequenos texto.

Como você promove o letramento dos seus alunos? *

Para promover o letramento dos meus alunos, realizo diversas atividades lúdicas como por exemplos: jogos, brincadeiras, dinâmicas, gincanas e a prática da leitura e da escrita diariamente.

Você precisa adaptar suas práticas para o ensino de alfabetização e do letramento ao contexto ribeirinho? *

☒ Não

☐ Sim

☐ Outro:

Se sim, **quais** delas você adapta? *

Nas turmas que eu já trabalhei não foi necessário adaptar minhas práticas para alfabetizar.

Se sim, **como** você adapta suas práticas de ensino ao contexto ribeirinho? *

Participo das formações que alguns programas de alfabetização nos proporciona e todo aprendizado adquirido durante a formação e mais as minhas práticas como professora me ajudam a alfabetizando meus alunos de forma satisfatória.

Existe outra informação que você gostaria de compartilhar sobre suas práticas de alfabetização e letramento em escolas ribeirinhas?

Não.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D - PLANO DE AULA DO 1º ANO PROFESSORA 1

 ESTADO DO PARÁ PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIRETORIA DE ENSINO COORDENAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS 					
SEMANÁRIO					
ESCOLA: _____		TURMA: 1º Ano			
PROFESSOR (A): _____		Março - 2025			
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	
10/03/25	11/03/25	12/03/25	13/03/25	14/03/25	
15m • Acolhida, oração, chamada, leitura de texto.	• Acolhida, oração, chamada, leitura de texto.	• Acolhida, oração, música de bom dia, leitura de texto.	• Acolhida, oração, chamada, leitura de texto.	• Acolhida, oração, chamada, leitura de texto.	
2h • Quem sou eu? Roda de conversa, atividade, ensaio eu. (História)	• História da minha vida, roda de conversa, todos nós temos uma história. (História)	• Alfabeto de nomes com que letra inicia o nome? Atividade recorte e cola com o nome (Língua Portuguesa)	• Lançar o lar, minha atividade qual sou eu? (Geografia)	• Características da minha casa. Atividade de identificação. (Geografia)	
15m • Intervalo	• Intervalo	• Intervalo	• Intervalo	• Intervalo	
1h • Continuação da atividade, muitas características.	• Atividade sobre a história da minha vida, auto-retrato.	• Atividade, nomes de colegas, pais e familiares, identificação da letra inicial.	• Uso do livro didático.	• Uso do livro didático.	
30m • Correção das atividades, saída.	• Correção das atividades, saída.	• Correção das atividades, saída.	• Correção das atividades, saída.	• Correção das atividades, saída.	

 ESTADO DO PARÁ PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIRETORIA DE ENSINO COORDENAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS 					
SEMANÁRIO					
ESCOLA: _____		TURMA: 1º Ano			
PROFESSOR (A): _____		Março - 2025			
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	
17/03/25	18/03/25	19/03/25	20/03/25	21/03/25	
15m • Acolhida, música de bom dia, chamada, leitura de texto.	• Acolhida, oração, chamada, leitura de texto.	• Acolhida, oração, música de bom dia, chamada, leitura de texto.	• Acolhida, oração, música de bom dia, chamada, leitura de texto.	• Acolhida, oração, chamada, leitura de texto.	
2h • Tipos de jogos e brincadeiras (Qual meu Preferido) Brincadeiras de roda, Pula corda e amarelinha. (Ed. Física)	• Meu corpo, roda de conversa, poesia meu corpo, música morto ou vivo (Ciências)	• Partes do corpo humano: nariz, boca, olhos, orelhas, pés. Atividade recorte e cola com o nome (Ciências)	• Família, relação do (B), leitura e escrita. (Língua Portuguesa)	• A vida na sociedade, atividade escrita.	
15m • Intervalo	• Intervalo	• Intervalo	• Intervalo	• Intervalo	
1h • Uso do livro didático.	• Atividade escrita, meu corpo.	• Continuação da atividade, meu corpo.	• Atividade com a família, relação do (B).	• Uso do livro didático.	
30m • Correção das atividades, saída.	• Correção das atividades, saída.	• Correção das atividades, saída.	• Correção das atividades, saída.	• Correção das atividades, saída.	

APÊNDICE E - PLANOS DE AULA O 2º ANO PROFESSORA 2

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IGARAPÉ-MIRI ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL						
10 a 14 ROTINA SEMANAL DE 08 À 07 DO MÊS DE MARÇO (2º ANO)						
COM	TEM.	SEGUNDA	TERÇA: PORTUGUES	QUARTA MATEMÁTICA	QUINTA: MAT. POR. H. GEOG	SEXTA: CIÊN E FÍSICA
1º	15 MIN	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO, CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE
2º		ATIVIDADES DIRIGIDA • ~~VALORES: RESPEITO~~ • LEITURA: INDIVIDUAL <i>valores humanos</i>	ATIVIDADES DIRIGIDA • VOGAIS E CONSOANTES	ATIVIDADES DIRIGIDA • ~~NÚMEROS: SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL.~~ <i>Números e quantidades.</i>	ATIVIDADES DIRIGIDA • CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE DE MATEMÁTICA • DITADO ILUSTRADO • DOCUMENTOS PESSOAIS (REGISTRO DE NASCIMENTO, IDENTIDADE, CPF) <i>de</i> ~~CONTINUAÇÃO DA AULA DO DIA 20/02~~	ATIVIDADES DIRIGIDA • ~~SERES VIVOS E NÃO VIVOS DO AMBIENTE~~ <i>Dois de água</i>
	15 MIN	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
3º		• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.
4º	30 MIN	• BINGO DE LETRAS • BINGO DE SÍLABAS	• BINGO DE PALAVRAS	• BINGO DE NÚMEROS	• QUEBRA-CABEÇA SILÁBICO	• BRINCADEIRAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IGARAPÉ-MIRI ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL					
ROTINA SEMANAL DE 17 À 21 DO MÊS DE MARÇO (2º ANO)					
TEM.	SEGUNDA	TERÇA: PORTUGUES	QUARTA MATEMÁTICA	QUINTA: MAT. POR. H. GEOG	SEXTA: CIÊN E FÍSICA
15 MIN	ACOLHIDA - ORAÇÃO; - MUSIQUINHA; - EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO, CHAMADINHA. - LEITURA DELEITE	ACOLHIDA - ORAÇÃO; - MUSIQUINHA - EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO.E CHAMADINHA. - LEITURA DELEITE	ACOLHIDA - ORAÇÃO; - MUSIQUINHA; - EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO E CHAMADINHA. - LEITURA DELEITE	ACOLHIDA - ORAÇÃO; - MUSIQUINHA; - EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO.E CHAMADINHA. - LEITURA DELEITE	ACOLHIDA - ORAÇÃO; - MUSIQUINHA; - EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO.E CHAMADINHA. - LEITURA DELEITE
	ATIVIDADES DIRIGIDA - VALORES: RESPEITO ~~(CONTINUAÇÃO DA AULA DO DIA 10/02)~~ - LEITURA: INDIVIDUAL	ATIVIDADES DIRIGIDA VOGAIS E CONSOANTES <i>segmentos de palavras e frases.</i>	ATIVIDADES DIRIGIDA NÚMEROS: SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL.	ATIVIDADES DIRIGIDA - CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE DE MATEMÁTICA - DITADO ILUSTRADO - DOCUMENTOS PESSOAIS (REGISTRO DE NASCIMENTO, IDENTIDADE, CPF)	ATIVIDADES DIRIGIDA ~~SERES VIVOS E NÃO VIVOS DO AMBIENTE~~ <i>Ambiente</i> <i>O ambiente</i>
15 MIN	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
	CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.
30 MIN	- BINGO DE LETRAS - BINGO DE SÍLABAS	BINGO DE PALAVRAS	BINGO DE NÚMEROS	QUEBRA-CABEÇA SILÁBICO	BRINCADEIRAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IGARAPÉ-MIRI ESCOLA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

ROTINA SEMANAL DE 24 À 28 DO MÊS DE MARÇO (2º ANO)

TEM.	SEGUNDA	TERÇA: PORTUGUES	QUARTA MATEMÁTICA	QUINTA: MAT. POR. H. GEOG	SEXTA: CIÊN E FÍSICA
15 MIN	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO, CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO.E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO.E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO.E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO.E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE
	ATIVIDADES DIRIGIDA • VALORES: AMOR • LEITURA: INDIVIDUAL	ATIVIDADES DIRIGIDA • ~~VOGÁIS E CONSOANTES~~	ATIVIDADES DIRIGIDA • NÚMEROS: SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL. (CONTINUAÇÃO DA AULA DO DIA 19 DE MARÇO)	ATIVIDADES DIRIGIDA • CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE DE MATEMÁTICA • DITADO ILUSTRADO • DOCUMENTOS PESSOAIS (REGISTRO DE NASCIMENTO, IDENTIDADE, CPF) CONTINUAÇÃO DA AULA DO DIA 20/02	TIVIDADES DIRIGIDA • SERES VIVOS E NÃO VIVOS DO AMBIENTE (CONTINUAÇÃO DA AULA DO DIA 21/02)
15 MIN	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.
30 MIN	• BINGO DE LETRAS • BINGO DE SÍLABAS	• BINGO DE PALAVRAS	• BINGO DE NÚMEROS	• QUEBRA-CABEÇA SILÁBICO	• BRINCADEIRAS

APÊNDICE F - PLANOS DE AULA DO 4º ANO PROFESSORA 2

17-21

ROTINA SEMANAL DE 10 À 14 DO MÊS DE MARÇO (4º ANO)

TEM.	SEGUNDA E. RELIGIOSO ARTE E L. PORTUGUESA	TERÇA: PORTUGUES	QUARTA: MATEMÁTICA	QUINTA: MATEMÁTICA. L. PORTUGUESA HISTÓRIA. E GEOGRAFIA	SEXTA: CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO FÍSICA
15 MIN	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO, CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE
	ATIVIDADES DIRIGIDA • VALORES: AMOR • LEITURA: INDIVIDUAL	ATIVIDADES DIRIGIDA • ~~LEITURA E~~ ~~INTERPRETAÇÃO DO~~ ~~GÊNERO TEXTUAL~~ ~~FABULA~~ <i>Segmentação de palavras frase e textos</i>	ATIVIDADES DIRIGIDA • COMPOSIÇÃO E ORDENAÇÃO DE NÚMEROS NATURAIS DE ATÉ 5 ORDENS/ ALGARISMOS.	ATIVIDADES DIRIGIDA • CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE DE MATEMÁTICA • PRÁTICA DE LEITURA • DOCUMENTOS PESSOAIS (REGISTRO DE NASCIMENTO, IDENTIDADE, CPF) CONTINUAÇÃO DA AULA DO DIA 13/03	ATIVIDADES DIRIGIDA • ~~ORIENTAÇÃO PELA~~ ~~POSIÇÃO DO SOL~~ <i>Portos cardeais</i>
15 MIN	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.
30 MIN	• BINGO DE LETRAS • BINGO DE SÍLABAS	• BINGO DE PALAVRAS	• BINGO DE NÚMEROS	• QUEBRA-CABEÇA SILÁBICO	• BRINCADEIRAS

10-14

ROTINA SEMANAL DE 03 À 07 DO MÊS DE MARÇO (4º ANO)

MOM	TEM.	SEGUNDA E. RELIGIOSO ARTE E L. PORTUGUESA	TERÇA: PORTUGUES	QUARTA: MATEMÁTICA	QUINTA: MATEMÁTICA. L. PORTUGUESA HISTÓRIA. E GEOGRAFIA	SEXTA: CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO FÍSICA
1º	15 MIN	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO, CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE	ACOLHIDA • ORAÇÃO; • MUSIQUINHA; • EXPLORAÇÃO DO CARTAZ DO TEMPO, AJUDANTE DO DIA, CALENDÁRIO E CHAMADINHA. • LEITURA DELEITE
2º		ATIVIDADES DIRIGIDA • VALORES: RESPEITO • LEITURA: INDIVIDUAL	ATIVIDADES DIRIGIDA • ORDEM ALFABÉTICA	ATIVIDADES DIRIGIDA • LEITURA E ESCRITA DE NÚMEROS NATURAIS DE ATÉ 5 ORDENS/ ALGARISMOS, INCLUSIVE POR EXTENSO.	ATIVIDADES DIRIGIDA • CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE DE MATEMÁTICA • DITADO ILUSTRADO • DOCUMENTOS PESSOAIS (REGISTRO DE NASCIMENTO, IDENTIDADE, CPF) ~~CONTINUAÇÃO DA AULA DO DIA 20/02~~ <i>ordem</i>	ATIVIDADES DIRIGIDA • ~~PORTOS CARDEAIS~~ <i>Dia da cigueira</i>
	15 MIN	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
3º		• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.	• CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA COM EXPLICAÇÃO E CORREÇÃO DOS CADERNOS.
4º	30 MIN	• BINGO DE LETRAS • BINGO DE SÍLABAS	• BINGO DE PALAVRAS	• BINGO DE NÚMEROS	• QUEBRA-CABEÇA SILÁBICO	• BRINCADEIRAS

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASASANTA, Lúcia Monteiro. As Mais Belas Histórias. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais, 1958. (Série As Mais Belas Histórias, 1-5). Disponível em: <https://notempoquearrobaera15quilos.blogspot.com/2018/06/do-quintal-ao-smartphone.html>. Acesso em: 31 maio 2024.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 6.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/658>. Acesso em: 16 maio. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALHARDO, J. M. P. Cartilha da Infância: Ensino da Leitura. São Paulo: Biblioteca Nacional de Maestro, 1911. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-05/cartilha_da_inf%C3%A2ncia_ensino_da_leitura_galhardo_1911_biblioteca_nacional_de_maestro_httpwww.bnm_me.gov_ar_pdf. Acesso em: 23 de maio de 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Educação. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 04 de abril de 2024.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1988, p. 99-116.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

KLEIMAN, Angela B. “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

MANSUR, Maria Lúcia. Minha cartilha Lili - a primeira vez que li. Histórias de Maria Lúcia Mansur, 10 mar. 2014. Disponível em: <https://historiasdemarialucia.blogspot.com/2014/03/minha-cartilha-lili-primeira-vez-que-li.html?m=1>. Acesso em: 27 de maio de 2024.

MECOSTARTE. Capa da Cartinha Método ABC (2015). Mecostarte. Disponível em: <https://mecostarte.blogspot.com/2015/04/metodo-abc-cartilha.html?m=1>. Acesso em: 07 de abril de 2024.

MICOTTI, Maria C. de Oliveira. A construção da leitura e escrita e o ensino. *In*: MORTATTI, Maria. Rosário L.; FRADE, Isabel Cristina A. S. (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 187-206. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0539-1>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.9. Disponível em: <https://doi.org/10.7475/9788595463394>.
MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: MEC/Inep/Conped, 2000^a.

PERES, Eliane. Carta de ABC, de Antonio Maria Barker (livraria Commercial, Pelotas, 1924). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020029, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655650. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655650>. Acesso em: 26 maio. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3^a ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Seabra, A., & Capovilla, A. G. S. **Alfabetização: Método Fônico**. 5. ed. São Paulo: Memmon, (2010).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SOARES, B. Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 8, n. 29, p. 96-100, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

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

SOARES, B. Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5–17, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SODRÉ, Ruth; STHAL, Sylvia. Cartilha de alfabetização. Disponível em: <http://www.mediafire.com/?rvbjwg0sa5pxsd2>. Acesso em: 24 maio 2024.

TIADACRECHE. Cartilha Caminho Suave. Disponível em: <https://tiadacreche.blogspot.com/2011/10/cartilha-caminha-suave.html>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VERGARA, Sylvia Constant. Projeto e relatórios de pesquisa em Administração. São Paulo: Ed. Atlas S.A., 2005. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/vergara-mc3a9todos-de-pesquisa-em-administrac3a7ao-sylvia-vergara.pdf>