

Entre o mar e a palavra: Paulo Freire e os letramentos do território na alfabetização

Between the sea and the word: Paulo Freire and place-based literacies in early literacy

Entre el mar y la palabra: Paulo Freire y los letramientos del territorio en la alfabetización inicial

Jackson Morais Barcelos

Secretaria de Estado da Educação, Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa, Guaraqueçaba, Paraná, Brasil

jacksonbarcelos515@gmail.com.br | <https://orcid.org/0009-0002-7849-8198>

Helena Midori Kashiwagi da Rocha

Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ciências Ambientais, Matinhos, Paraná, Brasil

helenamidori@ufpr.br | <https://orcid.org/0000-0003-2565-5428>

Resumo

Este artigo examina tensões e possibilidades da alfabetização inicial em territórios caiçaras, articulando Paulo Freire, para quem a leitura da palavra nasce da leitura do mundo, com perspectivas de letramentos sociais e com a tradição foucambertiana que entende a leitura como prática social e sistêmica. Adota-se um estudo documental de documentos públicos (BNCC, diretrizes e materiais correlatos, guias do PNLD e normativas nacionais e locais), a fim de compreender como prescrições curriculares e materiais didáticos mobilizam, silenciam ou abrem brechas para letramentos do território (marés, pesca artesanal, toponímia, temporalidades do trabalho no mar, cartografias comunitárias). O procedimento analítico integra análise de conteúdo e análise comparativa entre níveis normativos (federal, estadual, municipal) e objetos didáticos. Como contribuição, apresenta-se uma matriz de integração que alinha descritores da alfabetização inicial a práticas de leitura e escrita enraizadas no cotidiano costeiro, preservando exigências linguísticas e avaliativas. Os resultados apontam: (i) forte ênfase em rotinas fonográfico-silábicas e tarefas descontextualizadas; (ii) lacunas na orientação de projetos interdisciplinares que valorizem saberes locais; e (iii) janelas curriculares e textuais que permitem vincular objetivos de alfabetização à vida comunitária. Conclui-se que políticas e materiais ganham potência quando reconhecem a centralidade do território, convertendo-o em fonte legítima para o desenvolvimento da linguagem escrita na escola.

Palavras-chave: Paulo Freire. Alfabetização inicial. Letramentos do território. Currículo. BNCC.

Abstract

This article examines the tensions and possibilities of early literacy in coastal caiçara territories by articulating Paulo Freire's view, reading the word emerging from reading the world, with social literacies perspectives and the Foucault tradition that understands reading as a social and systemic practice. We conduct a documentary study of public documents (the Brazilian National Curriculum, related guidelines, PNLD textbooks/guides, and national/local regulations) to understand how curricular prescriptions and teaching materials mobilize, silence, or open room for place-based literacies (tides, artisanal fishing, toponymy, maritime work temporalities, community cartographies). The analytical procedure combines content analysis with comparative examination across regulatory levels (federal, state, municipal) and didactic objects. As a contribution, we propose an integration matrix aligning early-grade literacy descriptors with locally grounded reading-and-writing practices, while preserving linguistic and assessment requirements. Findings indicate: (i) a strong emphasis on phonographic-syllabic routines and decontextualized tasks; (ii) gaps in guidance for interdisciplinary projects valuing local knowledge; and (iii) curricular and textual openings that allow linking literacy goals to community life. We conclude that policies and materials become more effective when they recognize the centrality of territory, turning it into a legitimate source for developing written language at school.

Artigo recebido em: 05/09/2025 | Aprovado em: 01/07/2026 | Publicado em: 21/07/2026

Como citar:

BARCELOS, Jackson Morais; ROCHA, Helena Midori Kashiwagi da. Entre o mar e a palavra: Paulo Freire e os letramentos do território na alfabetização. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 16, p. 1-17, e50118, 2026. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2026.v16.50118>.

Keywords: Paulo Freire. Early literacy. Place-based literacies. Curriculum. BNCC.

Resumen

El artículo analiza tensiones y posibilidades de la alfabetización inicial en territorios caíçaras, articulando la perspectiva de Paulo Freire, según la cual la lectura de la palabra nace de la lectura del mundo, con enfoques de literacidad social y con la tradición foucambertiana que comprende la lectura como práctica social y sistémica. Se realiza un estudio documental de fuentes públicas (BNCC, directrices y normativas relacionadas, guías del PNLD para 1º–3º año y currículos estatales/municipales del litoral) para examinar cómo las prescripciones curriculares y los materiales didácticos movilizan, silencian o abren brechas para literacidades territoriales (mareas, pesca artesanal, toponimia, temporalidades del trabajo en el mar, cartografías comunitarias). El procedimiento analítico combina análisis de contenido con contraste entre niveles normativos (federal, estatal y municipal) y objetos didácticos. Como aporte original, se propone una matriz de integración que alinea descriptores de alfabetización con prácticas de lectura y escritura enraizadas en la vida costera, sin perder el rigor lingüístico ni evaluativo. Los hallazgos señalan: (i) centralidad de rutinas fonográfico-silábicas y tareas descontextualizadas; (ii) vacíos en la orientación de proyectos interdisciplinarios que valoren saberes locales; y (iii) ventanas curriculares y textuales que permiten vincular metas de alfabetización con el cotidiano comunitario. Se concluye que políticas y materiales ganan potencia cuando reconocen la centralidad del territorio como fuente legítima para el desarrollo del lenguaje escrito en la escuela.

Palabras clave: Paulo Freire. Alfabetización inicial. Literacidades territoriales. Currículo. BNCC.

1 Introdução

A alfabetização nos anos iniciais, no Brasil, tem avançado sob um duplo movimento: de um lado, a padronização de objetivos e materiais em escala nacional; de outro, o reconhecimento, ainda tímido, de que ler e escrever são práticas situadas. Em territórios caíçaras, essa tensão se manifesta com nitidez, pois calendários de marés, toponímias locais, léxicos da pesca, rotas de navegação e narrativas orais compõem um ecossistema de letramentos raramente contemplado por livros, atividades e avaliações escolares. Por isso, torna-se necessário distinguir a dimensão técnico-alfabética da alfabetização do horizonte mais amplo dos letramentos. Essa distinção encontra-se consolidada no campo educacional brasileiro (Soares, 2003).

O artigo intitulado *Entre o mar e a palavra* parte da perspectiva freireana segundo a qual a leitura da palavra nasce da leitura do mundo. Essa compreensão desloca o foco das habilidades isoladas para processos que articulam sujeitos, contextos e finalidades (Freire, 1982). O estudo também dialoga com a crítica de Brian Street à concepção “autônoma” de letramento e com sua ênfase nas práticas culturalmente organizadas (Street, 1984). A articulação desses referenciais oferece instrumentos para analisar, com rigor, políticas e materiais que orientam e regulam o que se lê e como se lê nos primeiros anos escolares, além de possibilitar a inserção da alfabetização no campo da justiça curricular.

Trata-se de um estudo documental cujo corpus é constituído por documentos curriculares e normativos, bem como por materiais orientadores e de referência relacionados à alfabetização nos anos iniciais, do 1º ao 3º ano. Entre os documentos examinados estão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), normativas e diretrizes correlatas, guias e manuais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e documentos curriculares produzidos por redes de ensino do litoral. A análise busca identificar como esses documentos definem objetivos, habilidades, gêneros, sequências didáticas e formas de avaliação. Também procura compreender em que medida eles mobilizam, silenciam ou abrem possibilidades para os letramentos do território. A interpretação fundamenta-se na

concepção de Foucambert sobre a leitura como prática social e sistêmica, nos estudos dos letramentos e no pensamento freireano.

Metodologicamente, o estudo combina análise de conteúdo e crítica documental. As categorias definidas a priori derivam do marco curricular e abrangem consciência fonológica, relação grafema-fonema, fluência, compreensão, produção escrita, análise linguística, organização de sequências didáticas e formas de avaliação. As categorias emergentes contemplam possibilidades de integração territorial, como as temporalidades das marés, a toponímia, as cartografias comunitárias, os léxicos da pesca e do trabalho no mar, os artefatos de uso cotidiano, entre eles tabelas, listas, mapas, cadernos de bordo, bilhetes e registros, e as práticas de oralidade. Como contribuição original, o procedimento analítico resulta em uma matriz de integração que relaciona, em cada linha, uma prática ou um artefato do território, uma exigência normativa ou material, o âmbito de incidência, a regra ou o descritor considerado, o potencial de integração e uma tarefa territorializada.

Por utilizar exclusivamente documentos de acesso público, a pesquisa não demandou submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a regulamentação brasileira aplicável às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Partindo desse recorte, formula-se a seguinte questão de pesquisa: em que medida e de que modo políticas, currículos e materiais didáticos de alfabetização destinados aos anos iniciais reconhecem, mobilizam, silenciam ou abrem possibilidades para os letramentos do território em contextos caiçaras?

O objetivo geral consiste em analisar, por meio de estudo documental, como as prescrições curriculares e os materiais didáticos de alfabetização, do 1º ao 3º ano, mobilizam, silenciam ou abrem possibilidades para os letramentos do território. Especificamente, busca-se: (a) mapear, nos documentos selecionados, prescrições, orientações e regras que organizam objetivos, habilidades, gêneros, sequências didáticas e formas de avaliação; (b) identificar lacunas, ênfases e possibilidades de articulação entre objetivos linguísticos e práticas socioterritoriais; e (c) propor uma matriz de integração que relacione os descritores e objetivos da alfabetização inicial a tarefas territorializadas, com propósito comunicativo, destinatário explícito e rigor linguístico e avaliativo.

Como contribuição do estudo, apresenta-se a matriz de integração como instrumento analítico e prático de planejamento. O território caiçara é tomado como referência para sua elaboração, com possibilidade de adaptação a outras comunidades tradicionais e rurais.

2 Fundamentação teórica

Pensar a alfabetização inicial “entre o mar e a palavra” exige a articulação de três tradições teóricas que convergem quando se examina a relação entre escola e território: a pedagogia freireana, os estudos dos letramentos (New Literacy Studies) e a concepção foucambertiana da leitura como prática social e sistêmica. Essa articulação desloca a alfabetização do simples treinamento técnico para a participação em práticas de linguagem socialmente situadas. Nos territórios caiçaras, essas práticas são atravessadas pelas marés, pelas toponímias, pelas cartografias de navegação e pelas oralidades relacionadas ao trabalho e à memória.

Para Paulo Freire, ler a palavra implica ler o mundo. A alfabetização adquire sentido quando parte de situações concretas, problematizadas por meio do diálogo, e se converte em práxis transformadora (Freire, 1970; 1982; 1996). Mais do que um treinamento neutro, ela envolve uma ética e uma política do conhecimento, nas quais se tematiza o vivido, se nomeiam as experiências e se problematizam as relações entre palavras e realidades. Nesse contexto, textos do cotidiano, como calendários de marés, mapas produzidos pela comunidade, listas de apetrechos e relatos de pesca, tornam-se materiais legítimos de leitura e escrita na escola. Sua incorporação reconhece o direito de incluir no currículo as práticas que sustentam a vida coletiva.

A crítica freireana encontra correspondência nos estudos dos letramentos sociais. Brian Street distingue o modelo autônomo, fundamentado na ideia de competências universais, do modelo ideológico, que compreende as práticas de leitura e escrita como culturalmente situadas e atravessadas por valores e relações de poder (Street, 1984). James Paul Gee amplia esse debate por meio do conceito de Discourses, entendido como modos socialmente reconhecidos de ser, agir e dizer (Gee, 1990). Barton e Hamilton, por sua vez, demonstram que práticas locais, como bilhetes, listas e registros de trabalho, possuem formas próprias de organização. Elas não são inferiores às práticas legitimadas pela escola, mas se orientam por finalidades distintas (Barton; Hamilton, 1998). Nessa perspectiva, habilidades como decodificação e segmentação continuam essenciais, mas deixam de ocupar o centro explicativo. Elas passam a ser compreendidas como meios para a participação em práticas socialmente relevantes.

No contexto brasileiro, Magda Soares sistematizou a distinção entre alfabetização e letramento, enfatizando que o domínio do sistema alfabético não equivale, por si só, à inserção nas práticas sociais da escrita (Soares, 2003). A psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, evidenciou a atividade construtiva da criança, que elabora hipóteses sobre a escrita a partir da interação com textos e situações de uso (Ferreiro; Teberosky, 1999). Quando o território é incorporado ao processo educativo, essas hipóteses e aprendizagens são alimentadas pelos textos presentes na vida comunitária. Desse modo, letrar-se também significa relacionar os repertórios do mundo vivido aos objetivos escolares de leitura e escrita.

Jean Foucambert acrescenta a essa discussão a dimensão finalística da leitura. Ler não consiste apenas em decodificar unidades em sequência, mas em agir sobre os textos e por meio deles, de acordo com propósitos, expectativas e conhecimentos prévios (Foucambert, 1994). As habilidades fonográficas são importantes, mas perdem parte de sua eficácia quando não estão vinculadas a um projeto de leitura. Em contextos costeiros, por exemplo, ler uma tabela de marés exige estabelecer inferências temporais, avaliar riscos e relacionar as informações às rotinas de trabalho e deslocamento. Essas operações ultrapassam a mecânica da decifração. Textos sem finalidade e atividades sem destinatários definidos afastam a leitura de sua condição de ação socialmente situada.

Para conferir coerência a esse quadro teórico, é necessário considerar a dimensão espacial do currículo. Na tradição crítica brasileira, o território não corresponde apenas a uma localização geográfica, mas constitui um espaço vivido e politizado, produzido por relações de trabalho, normas, memórias e conflitos

(Santos, 1996; Haesbaert, 2004). Se o currículo define o que será reconhecido como conhecimento escolar, ele também constitui, conforme assinala Arroyo, um “território em disputa”, no qual são realizadas escolhas sobre as culturas e as linguagens que receberão visibilidade (Arroyo, 2011). Em territórios tradicionais, as práticas relacionadas ao mar e ao mangue frequentemente ocupam posição secundária diante de repertórios associados à cultura escrita urbana, apresentados como universais. Falar em justiça curricular significa, portanto, questionar se o currículo reconhece, redistribui e representa essas práticas como bens culturais constitutivos da alfabetização.

Essa compreensão do território modifica o lugar atribuído a gêneros e artefatos pouco presentes nos livros didáticos, como calendários de marés, cadernos de bordo, listas de apetrechos, mapas de rotas, glossários da pesca, registros de safra, cantigas e narrativas orais. Na perspectiva freireana, esses elementos podem funcionar como temas geradores; nos New Literacy Studies, constituem práticas de letramento; e, na concepção de Foucambert, representam situações de leitura orientadas por propósitos e estratégias. Integrá-los ao trabalho pedagógico não significa romantizar o local, mas estabelecer uma passagem fundamentada entre as experiências vividas e o conhecimento escolar. Isso implica explicitar o objetivo linguístico, selecionar artefatos pertinentes e planejar tarefas que possuam finalidade e destinatário definidos, contemplando consciência fonológica, fluência, compreensão e produção escrita.

O receio de que a centralidade do território possa prejudicar a progressão das habilidades decorre de uma falsa oposição. A aprendizagem do código e seu uso social não são excludentes. O que empobrece a alfabetização é a realização de exercícios descontextualizados e desvinculados de propósitos comunicativos. Na perspectiva foucambertiana, o leitor iniciante precisa aprender tanto a decifrar quanto a agir diante dos textos, antecipando informações, formulando hipóteses, verificando sentidos e monitorando a própria compreensão (Foucambert, 1994). Os estudos dos letramentos, por sua vez, defendem a inserção das crianças em comunidades de prática. A perspectiva freireana acrescenta a necessidade de propor problemas significativos cuja compreensão e resolução demandem o uso da linguagem escrita. Não se trata apenas de contextualizar o conteúdo para aumentar a motivação, mas de organizar a alfabetização por meio de projetos de linguagem que tenham sentido dentro e fora da escola.

Essa articulação pode ser traduzida em práticas pedagógicas concretas. A consciência fonológica pode ser trabalhada com o léxico relacionado ao mar, aos ventos, aos peixes e aos utensílios, por meio de jogos de aliteração e rima registrados em cartazes e miniglossários. A compreensão leitora pode ser desenvolvida mediante tabelas de marés e pequenos relatos de saídas de pesca, cuja leitura exija inferências temporais e causais. A produção escrita pode envolver bilhetes náuticos destinados a leitores reais, relatórios breves sobre as condições do tempo e roteiros de navegação pela baía. Em todos esses casos, a vinculação aos descritores curriculares assegura a legitimidade escolar das atividades, ao mesmo tempo que preserva sua finalidade social.

A literatura sobre educação baseada no lugar reforça esse caminho ao demonstrar que aprendizagens consistentes podem surgir quando os problemas, as experiências e os patrimônios do entorno orientam investigações e projetos

pedagógicos (Gruenewald; Smith, 2008). Quando esse diálogo não acontece, o território é reduzido a uma ilustração, em vez de atuar como fonte organizadora das sequências didáticas e das avaliações. Para evitar essa limitação, três critérios devem orientar o planejamento: (a) explicitar as finalidades, indicando por que se lê e para quem se escreve; (b) declarar os objetivos linguísticos, esclarecendo o que se pretende aprender sobre a língua; e (c) relacionar os artefatos e os gêneros a usos reais, definindo evidências de aprendizagem coerentes com os propósitos estabelecidos.

Por fim, a incorporação do território ao processo de alfabetização exige mediações didáticas. Nem todo artefato territorial pode ser imediatamente utilizado por crianças que se encontram no início da aprendizagem da leitura e da escrita. Cabe ao professor realizar as adequações necessárias, decompondo a complexidade dos materiais, introduzindo imagens, graduando as tarefas e oferecendo modelos que favoreçam a aprendizagem. Os estudos dos letramentos auxiliam o docente a identificar oportunidades de uso significativo da linguagem. Foucambert ressalta que a organização das atividades e do tempo também integra o processo de aprender a ler. Freire, por sua vez, destaca a necessidade de uma problematização constante, para que o território não seja transformado em cenário exótico ou representação superficial. Da articulação desses aportes emerge um princípio fundamentado na relação entre finalidade, forma linguística e território. Quando essas dimensões são combinadas, a alfabetização inicial adquire maior densidade formativa, justiça curricular e relevância pública (Freire, 1970; 1996; Street, 1984; Gee, 1990; Barton; Hamilton, 1998; Foucambert, 1994; Santos, 1996; Haesbaert, 2004; Arroyo, 2011; Gruenewald; Smith, 2008).

3 Metodologia

Este estudo configura-se como uma investigação qualitativa de análise documental, orientada a compreender de que modo políticas curriculares e materiais didáticos configuram a alfabetização nos anos iniciais em contextos de territórios caiçaras e em que medida reconhecem e integram letramentos do território. A opção documental não é mero expediente técnico: parte do princípio de que documentos são artefatos sociais, produzidos em situações históricas determinadas, portadores de valores, disputas e expectativas institucionais. Lidos com atenção ao contexto de produção, autoria e função, tais artefatos permitem reconstruir lógicas de ação e sentidos regulatórios que chegam à sala de aula. Essa perspectiva se inspira na tradição de crítica documental (Cellard, 2008) e organiza a leitura por princípios da análise de conteúdo, articulando pré-análise, exploração e interpretação para estabilizar categorias e produzir um artefato-síntese, denominado matriz de integração, que conecta objetivos linguísticos e práticas territoriais (Bardin, 2011). Em termos metodológicos, compreendemos, ainda, a análise documental como fonte e método: quando executada com criticidade e transparência, oferece dados e, ao mesmo tempo, constitui o próprio caminho de construção do conhecimento (Bowen, 2009).

O escopo concentra-se na alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, intervalo em que se consolidam descritores relativos a consciência fonológica, relações grafema-fonema, fluência, compreensão e produção escrita. O recorte temporal compreende 2017–2025, período que acompanha a homologação e a implementação da BNCC e a publicação de materiais e diretrizes

correlatas. O corpus reúne exclusivamente documentos de domínio público com incidência direta sobre a alfabetização, identificados por título, órgão emissor, ano/versão e URL oficial, de modo a assegurar reprodutibilidade e transparência. Compõem esse corpus: a BNCC nos componentes pertinentes e suas interfaces quando a linguagem é mobilizada; a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e textos orientadores associados; guias, manuais e editais do PNLD dirigidos ao 1º–3º ano, disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); currículos e diretrizes estaduais e municipais do litoral paranaense (e, quando aplicável, de redes municipais litorâneas com disponibilização oficial), com foco em Língua Portuguesa e dispositivos de territorialização; e materiais institucionais de órgãos culturais e ambientais (inventários, dossiês, normativas de salvaguarda) que descrevem artefatos, textos e práticas do universo caçara potencialmente acionáveis na alfabetização. Para atender à exigência de explicitação do corpus, a lista integral de documentos analisados é apresentada no Quadro 1. Ao alinhar normas de alto nível (BNCC, PNA), materiais operacionais (PNLD) e traduções curriculares locais, somadas a fontes culturais, buscamos apreender um campo contínuo que vai das prescrições às mediações e às possibilidades.

Quadro 1: Corpus documental analisado (2017–2025)

Nº	Documento (sigla por extenso na 1ª ocorrência)	Órgão emissor / nível	Ano / versão	Incidência no estudo (o que foi extraído)	Link
1	Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC)	Ministério da Educação (MEC) / Federal	2017 (PDF publicado em 2018)	Objetivos/habilidades de LP (1º–3º), descritores de leitura/escrita, organização curricular e expectativas por ano	L1
2	Política Nacional de Alfabetização (PNA)	MEC / Secretaria de Alfabetização (SEALF) / Federal	2019	Princípios e definições de alfabetização; orientações, prioridades e organização do ensino de leitura/escrita.	L2
3	Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD)	Presidência da República / Federal	2017	Base normativa do PNLD (marco regulatório do programa que estrutura guias, editais, avaliação e escolha).	L3
4	Edital de Convocação CGPLI nº 01/2021 (PNLD 2023 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	FNDE/MEC / Federal	2021	Regras do processo (objeto, critérios, avaliação, composição do material) que condicionam o que chega à escola.	L4
5	Guia do PNLD – página de referência para escolha (PNLD 2023 – Objeto 1: obras didáticas – anos iniciais)	FNDE/MEC / Federal	Atualizado em 2023	Orientações oficiais de escolha; estrutura do guia; documentos de apoio e manuais associados.	L5
6	Guia do PNLD – página de referência do Objeto 2 (Práticas e Acompanhamento da	FNDE/MEC / Federal	Atualizado em 2023	Orientações e organização do material “Práticas e Acompanhamento” (pertinente ao 1º–3º ano).	L6

	Aprendizagem – anos iniciais)				
7	Informe FNDE/EQUIPE DO LIVRO – Guia Digital PNLD (Obras Literárias – Anos Iniciais 1º ao 5º)	FNDE/MEC Federal	2025	Complementa a leitura do “PNLD como dispositivo”: descreve disponibilização/uso do guia literário e finalidade da escolha.	L7
8	Currículo da Rede Estadual Paranaense – Língua Portuguesa (CREP – documento curricular do Paraná)	Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) / Estadual	2019 (versão PDF pública)	Tradução curricular estadual: objetivos/organização de LP e diretrizes aplicáveis ao litoral (rede estadual).	L8
9	Referencial Curricular do Paraná (RCP – portal/organização curricular do estado)	SEED-PR / Estadual	(Página institucional)	Consulta de alinhamentos e diretrizes complementares (territorialização/organização curricular).	L9
10	Currículo Municipal de Paranaguá – Ensino Fundamental (documento oficial municipal)	SEMED/Paranaguá-PR / Municipal	2021 (PDF público)	Exemplo de currículo municipal litorâneo oficialmente disponibilizado (para cotejo: territorialização, gêneros e orientações).	L10
11	Fandango Caiçara – Bem Cultural registrado (dossiê/parecer do processo de registro e página do bem)	IPHAN / Cultural (domínio público)	Registro em 2012	Fonte institucional para caracterizar práticas/artefatos culturais caiçaras acionáveis como repertório de letramentos (oralidades, memória, gêneros culturais).	L11

Fonte: Os autores, 2025.

A busca privilegiou repositórios e portais oficiais, como os do Ministério da Educação (MEC), do FNDE/PNLD e das secretarias estaduais e municipais, além de bases públicas institucionais de cultura e patrimônio. Cada documento foi rastreado por título, órgão emissor e data, preservando-se, sempre que possível, a versão vigente quando havia múltiplas edições. A elegibilidade obedeceu a três critérios: pertinência (incidência explícita sobre a alfabetização nos anos iniciais ou sobre materiais de suporte), publicidade (disponibilidade integral em domínio público) e granularidade (nível de detalhe suficiente para identificar objetivos/habilidades, gêneros/atividades e orientações didáticas). Excluíram-se textos opinativos sem caráter orientador, materiais comerciais sem aval público e documentos sem recorte para os anos iniciais. A saturação foi definida pragmaticamente: a inclusão cessou quando novos documentos deixaram de acrescentar categorias, exemplos ou regras relevantes ao quadro já constituído, conduta usual em investigações qualitativas baseadas em documentos (Bowen, 2009).

A extração de dados apoiou-se em um protocolo padronizado que operacionaliza a passagem do texto documental para unidades analisáveis. Para cada documento, registraram-se metadados (órgão, ano, seção, páginas), unidades de registro relativas à alfabetização (objetivos, habilidades/descriptores, gêneros convocados, orientações de tarefa, critérios de avaliação), indícios de territorialização (menções a contexto local, patrimônio, práticas comunitárias),

artefatos/gêneros com potencial de diálogo com o universo caiçara e nível de incidência (federal, estadual, municipal, escolar). A codificação organizou-se em duas famílias de categorias: a priori, derivadas do marco curricular (consciência fonológica, relação grafema–fonema, fluência, compreensão, produção, análise linguística; organização de sequências; modos de avaliação); e emergentes, construídas indutivamente a partir do corpus (temporalidades das marés, toponímia e cartografias comunitárias, léxicos da pesca e do trabalho no mar, artefatos de uso como tabelas, listas, mapas de rotas, cadernos de bordo, bilhetes e registros produtivos, além de oralidades, como cantigas, relatos e memórias). Para reduzir vieses de leitura, a codificação foi realizada em duas passagens temporais: uma varredura inicial, voltada à detecção de trechos potencialmente relevantes, e uma segunda leitura de confirmação e recategorização, após a estabilização do código. Quando disponível, procedeu-se à auditoria cruzada por um segundo leitor, com resolução por consenso, reforçando a credibilidade e a dependabilidade dos achados conforme parâmetros clássicos da pesquisa qualitativa (Lincoln; Guba, 1985).

A análise articulou dois movimentos complementares. No primeiro, a análise de conteúdo condensou o material em categorias descritivas (o que se prescreve, como se organiza e que gêneros são convocados) e categorias interpretativas (quais finalidades são explicitadas e que papéis a leitura e a escrita desempenham nas situações propostas). Trata-se de avançar da enumeração de habilidades para uma leitura do regime de uso da linguagem sugerido pelas políticas e pelos materiais (Bardin, 2011). No segundo movimento, a crítica documental, no sentido proposto por Cellard (2008), examinou autoria, contexto de produção, público-alvo e função normativa dos textos, tensionando as prescrições com a exequibilidade didática em territórios costeiros. Essa dupla perspectiva, constituída pela análise de conteúdo e pela crítica documental, evita reduzir a análise a listagens, permitindo identificar coerências, lacunas e contradições entre níveis normativos e materiais de implementação.

Com o quadro categorial estabilizado, foi construída a matriz de integração, artefato analítico-prático central deste trabalho. A matriz organiza, em cada linha, uma prática ou artefato do território (por exemplo, a leitura de tabela de marés) e, em colunas, explicita: a exigência normativa/material correspondente (habilidade da BNCC, orientação da PNA ou do PNLD), o âmbito de incidência (federal, estadual, municipal, escolar), a regra/descriptor detalhado (enunciado curricular ou diretriz), o potencial de integração (alto, médio, baixo) e um exemplo de tarefa territorializada que respeite o objetivo linguístico e declare propósito e destinatário. A valoração do potencial seguiu rubrica explícita: considera-se finalidade autêntica (há uso público reconhecível?), adequação linguística ao ano escolar (é realizável com aquele nível?) e viabilidade didática (recursos, tempo, avaliação factível). Somente quando os três critérios são atendidos simultaneamente, a integração é classificada como “alta”; atendimentos parciais qualificam a integração como “média”. A matriz, portanto, não adorna descritores com “temas locais”; alinha objetivo linguístico e projeto de linguagem. Assim, a consciência fonológica pode ser trabalhada com léxicos do mar em jogos de aliteração; a compreensão, com mapas de marés e relatos de saída de pesca que exigem inferências temporais e causais; e a produção escrita, com bilhetes náuticos e relatórios breves de condições do tempo. Ao explicitar finalidade e destinatário,

a matriz aproxima o planejamento da concepção de leitura como sistema de ações com propósito (Foucambert, 1994).

A qualidade metodológica foi assegurada por critérios clássicos de pesquisa qualitativa. A credibilidade decorre da triangulação vertical (BNCC, PNA, PNLD) e horizontal (normas de rede e materiais), da dupla leitura com auditoria cruzada e da devolutiva interna do quadro categorial. A transferibilidade foi buscada por meio de descrição densa do corpus e do processo analítico, delineando condições para aplicação da matriz em outros territórios tradicionais. A dependabilidade foi sustentada por uma trilha de auditoria, composta pelo registro de decisões, pelas versões de códigos e pelas justificativas para inclusões e exclusões, além de um protocolo explícito de extração/codificação. A confirmabilidade apoia-se na guarda de excerto-evidências que ancoram cada categoria e em amostra reproduzível da matriz, disponibilizadas como material suplementar (Lincoln; Guba, 1985). Em paralelo, aplicou-se a quadripartição de avaliação documental (autenticidade, credibilidade, representatividade e significado), garantindo que cada peça do corpus fosse examinada quanto à origem, ao status jurídico-político, à abrangência (com recorte para alfabetização), à vigência e à clareza semântica.

A investigação preservou um exercício contínuo de reflexividade. A atuação do pesquisador em diálogo com escolas de território costeiro oferece acesso qualificado a repertórios locais, mas também apresenta o risco de viés de confirmação. Para mitigar esse risco, mantiveram-se diário de decisões analíticas, passagens temporais de leitura com revisões explícitas de código, auditoria cruzada quando possível e ancoragem em trechos literais dos documentos para sustentar inferências. Do ponto de vista ético, por tratar-se exclusivamente de documentos de domínio público, a pesquisa dispensa apreciação por Comitê de Ética, nos termos da regulamentação brasileira para Ciências Humanas e Sociais. A integridade do percurso foi reforçada por citação fiel, preservação do contexto de cada documento e publicização do protocolo e da lista integral do corpus em apêndice/suplemento, de modo a viabilizar reprodução e escrutínio externos.

Reconhecem-se limitações próprias do desenho: a natureza documental não captura a implementação das prescrições em sala de aula; por isso, a matriz foi concebida como tecnologia didática operacionalizável, pronta para subsidiar estudos aplicados e avaliações formativas. A heterogeneidade e a assimetria dos documentos locais podem produzir diferenças de detalhamento; esse efeito foi atenuado por critérios mínimos de elegibilidade e pela triangulação com camadas normativas superiores. O risco de sobre-interpretação foi contido por evidências textuais, regras explícitas de julgamento e registro auditável das decisões.

Em síntese, a metodologia articula crítica documental e análise de conteúdo para ler políticas e materiais de alfabetização à luz do território, culminando em uma matriz de integração que transforma objetivos curriculares em projetos de linguagem com finalidade. Esse arranjo metodológico combina rastreabilidade, coerência teórica e utilidade prática, atributos exigidos por periódicos de alto rigor editorial e necessários para que a alfabetização inicial, nos termos aqui propostos, possa ser planejada e avaliada com exatidão e sentido (Bardin, 2011; Bowen, 2009; Cellard, 2008; Foucambert, 1994; Lincoln; Guba, 1985).

4 Resultados e discussão

A leitura cruzada dos documentos que compõem o corpus (Quadro 1), formado pela BNCC, pela PNA, pela documentação normativa e orientadora do PNLD (editais/guias) e pelos documentos curriculares selecionados do litoral paranaense, revela um quadro consistente e incompleto. Consistente porque, no 1º–3º ano, consolidam-se eixos de aprendizagem, entre eles a consciência fonológica, as relações grafema–fonema, a fluência, a compreensão e a produção escrita. Incompleto porque a passagem desses objetivos para usos sociais da linguagem segue pouco detalhada, sobretudo quando o currículo precisa dialogar com territórios tradicionais. A BNCC nomeia habilidades e indica campos de atuação e gêneros, mas o faz de forma geral, transferindo às redes e às escolas a mediação necessária para converter objetivos em tarefas com finalidade e destinatário (Brasil, 2017). A PNA reforça o ensino explícito do sistema alfabético-ortográfico e contribui para rotinas de treino, sem esclarecer como articular a decodificação a comunidades de prática em que ler e escrever tenham sentido situado (Brasil, 2019). Essa tensão reencena, no plano normativo, a distinção entre alfabetização e letramento, útil para evitar reducionismos (Soares, 2003).

Nos materiais do PNLD analisados no corpus (Quadro 1), especialmente nos editais e guias de orientação/seleção para os Anos Iniciais (1º–3º) e em seus dispositivos de organização de obras e práticas, observa-se um padrão recorrente: sequências de treino fonográfico, textos curtos e questões de compreensão majoritariamente literal, além de um miniprojeto ocasional. Gêneros cotidianos aparecem, mas em chave urbanocêntrica; quando o “território” comparece, em geral é apresentado como tema decorativo, e não como situação comunicativa com propósito. O efeito é conhecido: pratica-se o código sem propósito claro. Na tradição foucambertiana, ler não é somar decifrações, mas agir com textos em função de um projeto (Foucambert, 1994). Sem projeto, a atividade perde tração cognitiva.

Há janelas. A BNCC legitima projetos e convoca gêneros compatíveis com o universo caixara, como listas, instruções, relatos, mapas e avisos, desde que se opere uma tradução responsável do objetivo linguístico para a situação territorial. A tradição dos letramentos oferece o mapa dessa tradução: ao deslocar o foco de “competências” abstratas para práticas culturalmente organizadas, os NLS mostram que a alfabetização ganha valor formativo quando a escola insere o aprendiz em comunidades de uso (Street, 1984; Barton; Hamilton, 1998). Em chave freireana, não se trata apenas de método: a alfabetização volta a ser práxis, com a leitura da palavra alimentada pela leitura do mundo (Freire, 1982; 1996).

Para tornar operável a confluência entre política, material e território, propusemos uma matriz de integração. O artefato alinha, linha a linha, uma prática/artefato do território a um objetivo linguístico, explicitando regra/descritor, âmbito (federal/estadual/municipal/escolar), potencial de integração (alto/médio/baixo) e tarefa com finalidade e destinatário. A matriz não adorna descritores com “temas locais”; reorganiza o planejamento com base em três elementos: finalidade, objetivo linguístico e viabilidade didática.

Quatro exemplos ilustram o funcionamento. (a) Tabela de marés: leitura de dados, localização de informações e inferência temporal; tarefa: calendário de marés com recomendações de travessia segura (potencial alto). (b) Mapa de rotas

na baía: vocabulário espacial, legenda e dêixis; tarefa: mapa coletivo do percurso entre a casa e a escola e bilhete a um visitante (potencial alto). (c) Lista de apetrechos de pesca: aliteração e rima para consciência fonológica; tarefa: lista ilustrada do “kit canoa” (potencial médio; exige curadoria lexical). (d) Bilhete/aviso náutico: coesão, adequação ao destinatário e clareza; tarefa: avisos para dias de lua nova a serem afixados na escola/comunidade (potencial alto). Em todas as situações, o aluno decodifica para decidir, compreende para planejar e escreve para orientar. Esse encadeamento entre meios e fins é coerente com a visão finalística da leitura (Foucambert, 1994) e com a noção de letramentos como participação (Street, 1984; Gee, 1990).

Implicações didáticas. No planejamento, é possível distribuir, por bimestre, dois ou três artefatos do território atrelados a habilidades específicas: lista e bilhete (bim. 1); tabela de marés e relato (bim. 2); mapa e glossário (bim. 3). Na avaliação, o foco migra de itens atomizados para evidências de uso: bilhetes com destinatário identificado, leituras de tabela com justificativas e miniverbetes de toponímia assinados. A aderência à BNCC se garante pelo vínculo entre tarefa e habilidade, evitando improvisos e tecnicismos. Em termos de justiça curricular, trata-se de reconhecer, redistribuir e representar saberes do território no conhecimento escolar (Arroyo, 2011).

Interpretativamente, os achados sustentam três proposições. (1) A política abre espaço para usos sociais da linguagem, mas é pouco prescritiva quanto à territorialização; a mediação recai sobre quem planeja. (2) Os materiais oscilam entre o treino fonográfico e usos tímidos de gêneros cotidianos; essa oscilação não impede a integração territorial, desde que o docente traduza os objetivos com propósito e destinatário claros. (3) A matriz aumenta a legibilidade ao tornar visível o encadeamento entre o que se deve aprender da língua e para que ou para quem se lê e se escreve. Esse elo frequentemente se perde quando o currículo se transforma em uma lista de habilidades.

Esse quadro dialoga diretamente com o referencial. A distinção entre alfabetização e letramento é aqui compositiva: as habilidades tornam-se meios a serviço de fins comunicativos (Soares, 2003). Evita-se tanto o ensino descontextualizado quanto a romantização do “local” sem rigor linguístico. Em linguagem freireana, trata-se de transformar o vivido em objeto de conhecimento, sem rebaixar a exigência epistêmica da escola (Freire, 1996). Quando uma criança lê a tabela de marés para decidir um horário de travessia ou escreve um aviso para orientar colegas, ativa a antecipação, a verificação e o monitoramento, processos demandados pela BNCC que passam a ter uma finalidade concreta. Os NLS descrevem esse movimento como inserção em comunidades de prática; a tradição foucambertiana diria que, enfim, há um projeto de leitura (Barton; Hamilton, 1998; Foucambert, 1994).

Limites. A análise documental não capta a implementação em sala de aula; seu valor está em explicitar brechas e janelas e em oferecer um pré-roteiro para estudos aplicados com avaliação formativa ancorada em evidências de uso. Reconhece-se a heterogeneidade dos documentos locais; a triangulação entre camadas normativas atenuou as assimetrias. O risco de sobre-interpretação foi mitigado pela ancoragem em excertos e pela adoção de regras explícitas de julgamento (ver Metodologia).

Em síntese, a alfabetização em territórios caiçaras pode ser reimaginada sem perda de rigor. A política fornece os pilares; os materiais, embora desiguais, contêm peças aproveitáveis; e a matriz oferece um caminho praticável para reconciliar o domínio do sistema com a participação em práticas socialmente significativas. Entre o mar e a palavra, a escola encontra solo fértil para ensinar a ler e escrever com finalidade, autoria e pertença. Essa abordagem oferece uma resposta contemporânea ao chamado de Paulo Freire e atualiza, nos anos iniciais, a ideia de que letrar-se é agir com textos em situações reais, e não apenas reconhecê-los no papel (Freire, 1982; Street, 1984; Foucambert, 1994).

5 Considerações finais

O percurso analítico deste estudo reafirma que a alfabetização, quando tomada apenas como domínio do sistema alfabético-ortográfico, perde uma parte decisiva de sua potência formativa. A leitura documental mostrou que há bases normativas sólidas para o trabalho com habilidades essenciais, como consciência fonológica, relações grafema-fonema, fluência, compreensão e produção escrita, mas evidenciou também um vazio de mediação: como transformar tais objetivos em situações de uso público da linguagem que façam sentido nos territórios onde a escola se insere.

Conforme sistematizado no Quadro 1, que apresenta o corpus documental analisado, o estudo examinou documentos públicos com incidência direta sobre a alfabetização nos anos iniciais, incluindo a BNCC; a PNA; a base normativa e orientadora do PNLD, a exemplo do Decreto nº 9.099/2017 e de editais/guias voltados aos Anos Iniciais; documentos curriculares selecionados do litoral paranaense, nos níveis estadual e municipal; e fontes institucionais de cultura e patrimônio pertinentes ao universo caiçara, como registros e dossiês públicos. Essa explicitação do corpus assegura rastreabilidade ao argumento e reforça o caráter documental do estudo, respondendo ao requisito de transparência metodológica.

À luz do objetivo geral, que consiste em analisar como prescrições curriculares e materiais didáticos mobilizam, silenciam ou abrem brechas para letramentos do território, e dos objetivos específicos, relacionados a mapear prescrições e orientações, identificar lacunas e possibilidades e propor uma matriz de integração, o estudo apresentou uma resposta pragmática ao vazio de mediação observado: a matriz de integração entre objetivos linguísticos e práticas do território.

A matriz constitui a principal contribuição deste artigo, tanto analítica quanto pedagógica. Analiticamente, ela torna explícito o encadeamento entre o que se deseja aprender, correspondente à habilidade, e para que ou para quem se lê e se escreve, correspondente à finalidade e ao destinatário. Pedagogicamente, oferece exemplos operáveis de tarefas, como leitura de tabela de marés, bilhete náutico, mapa de rotas, glossário caiçara, caderno de bordo e relato de saída de pesca, que preservam a seriedade dos objetivos linguísticos e, ao mesmo tempo, os ancoram em práticas socialmente reconhecíveis. O resultado é um desenho de alfabetização que não abdica do rigor, mas o realocaliza no horizonte da participação: aprende-se o código para decidir, compreende-se para planejar e escreve-se para orientar alguém. Essa recomposição atende simultaneamente à

exigência freireana de articular palavra e mundo, à perspectiva dos letramentos como prática social e à visão da leitura como sistema finalístico.

Do ponto de vista da política e da gestão curricular, os achados sugerem três encaminhamentos. Primeiro, é desejável que redes e escolas produzam roteiros de territorialização vinculados às habilidades da BNCC, de modo a reduzir a distância entre as formulações gerais e o cotidiano do planejamento. Segundo, a formação docente precisa investir no planejamento por projetos de linguagem, com ênfase no tripé composto por finalidade, objetivo linguístico e viabilidade didática. Isso inclui estudar gêneros, critérios de qualidade textual e modos de avaliação coerentes com os usos públicos da escrita. Terceiro, materiais didáticos e guias podem evoluir no sentido de explicitar tarefas com destinatários reais, evitando que o território apareça apenas como adorno temático.

No plano da avaliação, a proposta desloca o foco de itens atomizados para evidências de uso, como portfólios com bilhetes revisados, leituras de tabelas justificadas, miniverbetes toponímicos assinados pela turma e relatórios breves de observação do tempo. Essa mudança não fragiliza a aferição de habilidades; ao contrário, permite observá-las em ação, mobilizadas por propósitos comunicativos claros. Com isso, a escola pode conjugar indicadores tradicionais, como fluência, precisão, ortografia e coesão, com indicadores de pertinência pragmática, como adequação ao destinatário, suficiência informativa, uso de marcadores temporais e espaciais e seleção lexical situada.

Importa registrar que a natureza documental do estudo, sustentada pela análise de conteúdo e pela crítica de contexto, limita as inferências sobre a implementação em sala de aula. Todavia, essa limitação é compensada por um ganho de legibilidade curricular: mapear lacunas, explicitar janelas e oferecer uma tecnologia didática simples e replicável. A agenda imediata de investigação envolve estudos aplicados que experimentem a matriz em ciclos bimestrais, examinem efeitos sobre a aprendizagem e o engajamento e ajustem a rubrica de potencial de integração à luz de evidências empíricas. São igualmente promissoras as comparações entre diferentes territórios tradicionais e urbanos periféricos, com o propósito de testar a transferibilidade do dispositivo para outras ecologias de letramentos.

No âmbito ético, a pesquisa permaneceu no terreno dos documentos públicos, em conformidade com os marcos regulatórios para as Ciências Humanas e Sociais. A transparência foi assegurada por protocolo de extração e codificação, trilha de auditoria e indicação do corpus no Quadro 1, de modo a permitir que outros pesquisadores reproduzam o percurso analítico, ampliem o corpus e confrontem as interpretações.

Em termos de originalidade e relevância, o artigo combina um diagnóstico documental e um artefato de intervenção imediatamente útil ao planejamento docente. Ao propor que a alfabetização inicial se organize em torno de projetos de linguagem ancorados no território, o estudo não romantiza o local nem relativiza os objetivos linguísticos. Em vez disso, recoloca as habilidades em sua função própria, como meios para a participação em práticas de leitura e escrita que estruturam a vida comum. Em territórios caiçaras, isso significa fazer da tabela de marés, do mapa de rotas, do glossário de termos da pesca e dos relatos de trabalho

fontes legítimas de aprendizagem escolar; em outros contextos, significará identificar artefatos equivalentes e aplicá-los com os mesmos critérios.

Conclui-se, por fim, que alfabetizar entre o mar e a palavra não é uma metáfora poética, mas um princípio organizador: o currículo ganha espessura quando reconhece o território como reservatório de textos, problemas e destinatários; a escola torna-se uma instituição do lugar sem perder a capacidade de ampliar horizontes; e as crianças aprendem a ler e escrever com finalidade, autoria e pertença. Entre marés e sílabas, entre mapas e parágrafos, há uma escola possível em que o domínio do sistema e a vida do texto caminham juntos. É nessa confluência que a alfabetização inicial se torna, ao mesmo tempo, mais justa, mais exigente e mais significativa.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: ed. 70, 2011.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London; New York: Routledge, 1998. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203448885/local-literacies-david-barton-mary-hamilton>. Acesso em: 16 dez. 2025.
- BOWEN, Glenn A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, p. 295-316, 2008.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses**. London: Falmer Press, 1990.
- GRUENEWALD, David A.; SMITH, Gregory A. (org.). **Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity**. New York: Routledge, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315769844>.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Informações complementares

Financiamento

Não se aplica.

Contribuição de autoria

Concepção e elaboração do manuscrito: Jackson Morais Barcelos; Helena Midori Kashiwagi da Rocha.

Coleta de dados: Jackson Morais Barcelos

Análise de dados: Jackson Morais Barcelos; Helena Midori Kashiwagi da Rocha.

Discussão dos resultados: Jackson Morais Barcelos; Helena Midori Kashiwagi da Rocha.

Revisão e aprovação: Jackson Morais Barcelos; Helena Midori Kashiwagi da Rocha.

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Verificação de similaridades

O artigo foi submetido ao iThenticate, em 8 de setembro de 2025, e obteve um índice de similaridade compatível com a política antiplágio da revista Pesquisa e Debate em Educação.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados

Utilização de ferramentas de inteligência artificial (IA)

Este artigo não contou com auxílio de ferramentas de inteligência artificial (IA) para redação de nenhuma das seções.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma

tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editor

Frederico Braida

Formato de avaliação por pares

Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

Sobre os autores

Jackson Morais Barcelos

Graduado em Letras (UNINTER). Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa e Inglesa (UNINTER). Mestre em Ciências Ambientais (UFPR). Professor de Ensino Fundamental e Médio pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, atua como pesquisador no Município de Guaraqueçaba Paraná, com práticas pedagógicas baseadas em temas geradores, epistemologias do território e metodologias Freirianas, voltadas à realidade das comunidades caiçaras do Litoral.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1838174335565069>

Helena Midori Kashiwagi da Rocha

Graduada em Arquitetura e Urbanismo (UFPR). Especialista em Engenharia da Segurança do Trabalho (UFPR). Mestra em Geografia (UFPR). Doutora em Geografia (UFPR). Pós-Doutora em Geografia (UFAM). Docente titular do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, da Faculdade Federal do Paraná.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3191052327210152>