

**ALFABETIZAR COM SENTIDO E CULTURA: A FORMAÇÃO  
DOCENTE DO PRÓ-ALFA RN E O USO DA CIRANDA POTIGUAR NO  
MUNICÍPIO DE FLORÂNIA**

Felipe Eduardo Pereira Cruz <sup>1</sup>

Maria da Guia de Medeiros Santos <sup>2</sup>

Maria Suely Cardoso de Medeiros <sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo investiga as contribuições da coleção “Ciranda Potiguar” — materiais didáticos complementares voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental — articuladas à primeira fase da formação docente promovida pelo Programa Pró-Alfa RN, no município de Florânia-RN. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada em autores como Vygotsky (1984), Freire (1996), Soares (2004), Kleiman (1995), Mantoan (2006) e Hofman (2000), analisa como os recursos e estratégias apresentados nas formações continuadas influenciaram positivamente a prática pedagógica dos professores no processo de alfabetização e letramento das crianças do 1º ao 5º ano. A “Ciranda Potiguar” é destacada como uma iniciativa que integra saberes locais e cultura potiguar, promovendo práticas contextualizadas, interdisciplinares e sensíveis à realidade dos estudantes. Os resultados evidenciam que o apoio pedagógico promovido pelas formações do Pró-Alfa, associado ao uso qualificado da Ciranda Potiguar, tem contribuído para o desenvolvimento de planejamentos mais intencionais, processos avaliativos mais formativos e ações inclusivas. Conclui-se que a integração entre políticas públicas de formação e materiais contextualizados constitui uma estratégia potente para fortalecer a alfabetização na idade certa com base no respeito à diversidade e nas múltiplas linguagens da infância.

**Palavras-chave:** Ciranda Potiguar, Formação Docente, Alfabetização, Letramento, Políticas Públicas.

## 1. INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento, como processos fundantes da escolarização, assumem papel central na garantia do direito à educação e no desenvolvimento da cidadania crítica. Compreender tais processos a partir de uma perspectiva histórico-cultural e social exige ir além da simples decodificação de símbolos linguísticos, reconhecendo a leitura e a escrita como práticas sociais situadas, perpassadas pela linguagem, pela cultura e pelas relações sociais (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004). Nessa direção, alfabetizar não é apenas ensinar a ler e

1 Graduado em Letras – Português e Espanhol (UFRN) e em Pedagogia (UnP). Mestre em Estudos da Linguagem (PPGEL/UFRN). Especialista em Literatura e Ensino (IFRN). Cursa Especialização em Alfabetização e Multiletramento na Escola da(s) Infância(s) (UFRN). [fellipieduardo@outlook.com](mailto:fellipieduardo@outlook.com);

<sup>2</sup> Graduada em Letras – Espanhol (UFRN) e em Pedagogia (UnP). Graduada em Educação do Campo (UERN), e cursando especialização em Coordenação e Gestão em Educação (CENES), [mdaguimedeiros74@gmail.com](mailto:mdaguimedeiros74@gmail.com) ;

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia (UVA). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização (ISEP). Psicopedagoga Clínica e Institucional (FAMEN) [suely8.cardoso@gmail.com](mailto:suely8.cardoso@gmail.com);



escrever, mas criar condições para que as crianças compreendam o mundo e nele possam intervir de forma crítica e transformadora, como já defendia Freire (1996).

Diante dos desafios intensificados pelas desigualdades históricas e agravados pela pandemia da Covid-19, o cenário da alfabetização no Brasil demanda ações articuladas entre políticas públicas, práticas pedagógicas intencionais e formação docente continuada. O *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, instituído pelo Ministério da Educação, representa uma dessas ações estruturantes, ao fomentar, entre outras diretrizes, o fortalecimento da atuação dos docentes alfabetizadores e o apoio técnico e pedagógico às redes de ensino.

No estado do Rio Grande do Norte, o Programa Pró-Alfa RN constitui uma resposta a esse chamado nacional, promovendo formações continuadas com foco na alfabetização e recomposição das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No município de Florânia, essa política tem se desdobrado em práticas formativas que articulam teorias da aprendizagem, metodologias ativas e o uso de materiais didáticos contextualizados, como a coletânea *Ciranda Potiguar* — uma iniciativa que busca valorizar a cultura local, os saberes da comunidade e as múltiplas linguagens presentes nas infâncias potiguaras.

Essa formação não se limita à transmissão de conteúdos, mas propõe a construção de saberes docentes a partir da experiência, do diálogo e da escuta pedagógica, em consonância com os pressupostos da pedagogia crítica e inclusiva (FREIRE, 1996; MANTOAN, 2006). Além disso, ao incorporar uma abordagem de avaliação formativa e diagnóstica (HOFMAN, 2000), a formação promove uma prática mais reflexiva e sensível às necessidades reais das crianças.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar de que forma a formação docente promovida pelo Pró-Alfa RN, em articulação com o uso da Ciranda Potiguar, tem contribuído para a qualificação das práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Florânia. A investigação parte do reconhecimento de que políticas de formação docente, quando integradas a materiais contextualizados e práticas pedagógicas reflexivas, podem favorecer a aprendizagem com sentido, equidade e enraizamento cultural.

## 2. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem metodológica mista, integrando procedimentos qualitativos e quantitativos com o objetivo de compreender, de forma abrangente e rigorosa, as



contribuições do Programa Pró-Alfa RN para a formação docente e o fortalecimento das práticas de alfabetização e letramento no município de Florânia. De acordo com Eco (1977), uma pesquisa científica exige um caminho metodológico bem definido, ancorado em procedimentos de investigação que articulem teoria e prática, observação e análise, intuição e sistematização.

A pesquisa é classificada como descritiva e interpretativa, conforme Gil (2008), pois visa identificar, analisar e interpretar fenômenos relacionados às práticas pedagógicas e à formação continuada de professores alfabetizadores. A abordagem qualitativa está centrada na compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua prática, respeitando o contexto em que ela se desenvolve (MINAYO, 2001). A esse respeito, foram observadas as vivências nos módulos de formação, os registros pedagógicos e os materiais utilizados, como a Ciranda Potiguar, com apoio na análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Por outro lado, a dimensão quantitativa da pesquisa permitiu a sistematização e análise de dados referentes à frequência dos docentes nos módulos formativos e ao número de cursistas matriculados por trilha. Esses dados, coletados por meio de fichas de frequência e planilhas institucionais, foram organizados em tabelas e gráficos para facilitar a leitura dos resultados. De acordo com Rogério da Silva (2020), a articulação entre os dados qualitativos e quantitativos favorece uma compreensão mais completa dos fenômenos educativos, permitindo interpretar indicadores numéricos à luz da realidade sociocultural e pedagógica dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa ainda pode ser considerada, segundo a classificação de Lakatos e Marconi (2003), como um estudo de campo, com características de pesquisa participante, pois o pesquisador esteve inserido no contexto das formações, observando os processos de interação, escuta e planejamento pedagógico junto aos docentes da rede municipal de ensino de Florânia.

Todos os dados foram tratados com rigor ético, com o consentimento dos participantes e em conformidade com os princípios da pesquisa em educação, assegurando o anonimato dos envolvidos.

### 3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS SOCIOCULTURAIS E CRÍTICAS

A compreensão da alfabetização como um processo meramente técnico, centrado na aquisição do código escrito, tem sido superada por concepções que reconhecem a escrita como prática social e cultural. Magda Soares (2004) destaca a diferença conceitual entre alfabetização e letramento, esclarecendo que o primeiro termo se refere à aprendizagem do sistema alfabético



de escrita, enquanto o segundo diz respeito à inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora, é preciso articular essas duas dimensões no processo educativo, promovendo uma alfabetização letrada desde os primeiros anos escolares.

Angela Kleiman (1995) amplia essa compreensão ao introduzir a perspectiva do letramento crítico, segundo a qual o ensino da leitura e da escrita deve possibilitar a análise dos discursos sociais, o questionamento das desigualdades e o desenvolvimento da consciência crítica. Assim, ler e escrever na escola é também ler e intervir no mundo, promovendo a autonomia dos sujeitos, participação ativa na vida social e consequentemente uma espécie de prelúdio da construção identitária dos sujeitos.

Pensemos então no campo da Sociologia, a questão da identidade é construída a partir de peculiaridades que são materializadas na sua origem e finalidade, como indica Castells.

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço. (CASTELLS, 1999, p. 23)

Seguindo esse viés sociológico da construção de identidade, Paulo Freire (1996), ao falar da leitura do mundo antes da leitura da palavra, estabelece um marco fundamental para a pedagogia crítica. Para ele, alfabetizar é um ato político, pois implica na possibilidade de conscientização dos sujeitos e na construção de uma prática educativa libertadora. Essa concepção dialoga com a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, que valorizem os saberes das crianças, suas linguagens e suas vivências culturais.

A alfabetização e o letramento, quando compreendidos como práticas sociais, não se restringem à decodificação de signos linguísticos, mas envolvem a inserção crítica e sensível dos sujeitos em práticas culturais e comunicativas. Desde as primeiras séries de escolarização, esse processo é decisivo para a construção das identidades das crianças, pois é através da linguagem que elas interpretam o mundo, afirmam pertencimentos e constroem sentidos sobre si e sobre os outros.

Nesse contexto, a literatura assume um papel fundamental na experiência alfabetizadora, especialmente quando articulada à ludicidade, à imaginação e à escuta ativa. Como apontam Palo e Oliveira (2006), ao mediar a leitura literária na escola, o pedagógico



deve atuar como ponte entre a criança e a obra, orientando o uso da informação, mas sem apagar a dimensão subjetiva e simbólica da linguagem.

As autoras PALO; OLIVEIRA (2006), ainda reforçam:

(...) essa função pedagógica tem em vista uma interferência sobre o universo do usuário através do livro infantil, da ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar sobre a mente daquele que as usa; no caso, a criança (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 11).

Essa perspectiva dialoga com as concepções de letramento crítico (KLEIMAN, 1995) e de alfabetização culturalmente situada (SOARES, 2004), pois compreende a criança como sujeito ativo na produção de sentidos, e não como receptora passiva de conteúdo. Assim, a leitura, inclusive a literária, torna-se espaço de formação ética, estética e identitária, colaborando para que a alfabetização e o letramento aconteçam de forma integral, com respeito à pluralidade de vozes e experiências presentes no ambiente escolar.

#### **4. FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS: PRÁTICAS INCLUSIVAS E ALFABETIZAÇÃO COM IDENTIDADE LOCAL**

A prática pedagógica do professor alfabetizador exige uma formação sólida, contínua e reflexiva. Freire (1996) propõe que ensinar é um ato de escuta, diálogo e humildade epistemológica. A formação do educador, nessa perspectiva, deve promover a consciência crítica e a responsabilidade ética diante da diversidade dos sujeitos e da realidade educacional em que atua.

Vygotsky (1984), por sua vez, ao abordar o papel da mediação no desenvolvimento humano, enfatiza a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. A formação docente, à luz da teoria histórico-cultural, deve oferecer condições para que o professor compreenda os processos mentais superiores das crianças, planeje intervenções pedagógicas significativas e reconheça a zona de desenvolvimento proximal como espaço de construção conjunta do conhecimento.

No campo da educação inclusiva, Mantoan (2006) contribui com uma perspectiva que valoriza a diferença como potência e não como obstáculo. Para a autora, formar professores para a diversidade implica romper com modelos homogêneos de ensino e compreender que cada criança tem seu tempo, seu modo e seu ritmo de aprender. Assim, a formação docente precisa estar alinhada a uma pedagogia inclusiva, sensível às singularidades e comprometida com a aprendizagem de todos.



As políticas públicas educacionais voltadas à alfabetização têm buscado, nas últimas décadas, enfrentar os desafios históricos de desigualdade de acesso e permanência na escola, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, lançado pelo Ministério da Educação, é uma dessas iniciativas estruturantes, ao promover ações articuladas entre União, estados e municípios para garantir a alfabetização na idade certa e recuperar aprendizagens prejudicadas pelo contexto pandêmico.

No âmbito do estado do Rio Grande do Norte, o Programa Pró-Alfa RN materializa os princípios do Compromisso Nacional ao investir na formação continuada de professores alfabetizadores, com foco na recomposição das aprendizagens e na qualificação das práticas pedagógicas. Essa formação tem como base os direitos de aprendizagem das crianças e propõe metodologias ativas, reflexivas e contextualizadas.

As políticas públicas voltadas à alfabetização no Brasil têm buscado superar uma concepção reducionista do ensino da leitura e da escrita, compreendendo que garantir o direito de aprender a ler e escrever implica investir também na formação do leitor crítico e socialmente situado. O *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, retomado em 2023, destaca justamente essa articulação entre o direito à alfabetização e a oferta de uma formação docente continuada e estruturante.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores deixa de ser apenas uma atualização técnica e passa a ser espaço de fortalecimento da identidade docente, da autonomia pedagógica e da capacidade crítica para mediar os processos de letramento em contextos diversos. Como defende Martins (2006):

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel diferente, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens (Martins, 2006, p. 31-32).

Essa perspectiva amplia o conceito de texto, compreendendo-o para além do escrito, incluindo diferentes linguagens e práticas sociais que circulam no cotidiano escolar e comunitário. Dessa forma, ser letrado não significa apenas dominar códigos e gêneros, mas compreender os espaços simbólicos e sociais em que os letramentos acontecem. É nesse ponto que a formação continuada cumpre um papel transformador: ao preparar o professor para atuar



como mediador de saberes e como agente político no interior da escola, reconhecendo o valor das culturas locais, das infâncias diversas e da escuta pedagógica.

Em Florânia, os resultados positivos da atuação dos docentes nas formações do Pró-Alfa RN mostram que, quando as políticas públicas se enraízam no território e se articulam com as necessidades da comunidade escolar, é possível transformar realidades e potencializar aprendizagens com sentido e pertencimento.

Destaca-se, nesse contexto, a coleção *Ciranda Potiguar*, concebida como material didático complementar para os anos iniciais, com o objetivo de articular o ensino da leitura e da escrita à valorização da cultura potiguar. A Ciranda Potiguar oferece ao professor recursos pedagógicos que dialogam com os contextos locais, favorecendo o planejamento intencional, a escuta sensível e o uso de múltiplas linguagens como caminhos para uma alfabetização significativa. Ao ser integrada às ações formativas do Pró-Alfa RN, a coletânea cumpre uma função social relevante: ser mediadora entre a política pública e a prática docente cotidiana, contribuindo para a construção de um currículo enraizado no território e nas infâncias.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1.A FREQUÊNCIA DOCENTE COMO CONDIÇÃO PARA PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COM SENTIDO

A presença contínua dos professores nas formações do Programa Pró-Alfa RN revelou-se elemento fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento das crianças nos anos iniciais. Ao todo, foram realizados quatro módulos formativos em Florânia, envolvendo docentes de 1º ao 5º ano, com trilhas específicas para alfabetização inicial (1º e 2º ano) e recomposição de aprendizagens (3º ao 5º ano). Os dados de frequência analisados indicam um alto índice de participação, o que evidencia o compromisso dos educadores com sua formação e com o direito de aprendizagem de seus alunos.

Do ponto de vista pedagógico, a frequência não representa apenas a presença física, mas o envolvimento ativo com as propostas formativas, o que permite a ressignificação da prática docente à luz de novos referenciais. Como destaca Freire (1996), ensinar exige compreender, refletir e reconstruir a prática cotidiana com base na escuta, no diálogo e na crítica. As formações do Pró-Alfa RN buscaram justamente promover esse espaço de diálogo entre teoria e prática, valorizando a experiência dos professores como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento.



## 5.2. ANÁLISE DOS DADOS DE MATRÍCULA E FREQUÊNCIA

Os dados disponibilizados mostram que o município de Florânia contou com:

Tabela 1 – Quantidade de cursistas matriculados nas trilhas formativas em Florânia/RN

### Trilha Formativa Nº de Cursistas Matriculados

1º e 2º ano 12

3º ao 5º ano 15

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base em dados da planilha institucional do Pró-Alfa RN (2025).

Além disso, a análise das fichas de frequência revela que a maioria dos professores participou de pelo menos três dos quatro módulos ofertados, mantendo uma média de frequência superior a 80%. Essa regularidade contribuiu para o aprofundamento das discussões e maior apropriação dos materiais da coletânea *Ciranda Potiguar*.

Tabela 2 – Frequência registrada em um dos módulos formativos do Pró-Alfa RN em Florânia/RN

### Trilha Formativa Matriculados Presentes Frequência (%)

1º e 2º ano 12 11 91,7%

3º ao 5º ano 15 14 93,3%

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base em ficha de frequência de módulo formativo do Pró-Alfa RN, Florânia/RN, 2025 (documento pessoal).

Esse envolvimento docente está em consonância com a perspectiva de Vygotsky (1984), que enfatiza o papel da mediação no processo de aprendizagem. As formações funcionaram como espaços de mediação simbólica e social, em que os professores, ao interagirem entre si e com os conteúdos, ampliaram sua zona de desenvolvimento proximal e fortaleceram suas práticas de ensino.

A análise das fichas de frequência de um dos módulos revela um dado extremamente positivo: 91,7% dos cursistas da trilha de 1º e 2º ano e 93,3% dos de 3º ao 5º ano estiveram presentes nas atividades formativas. Esse índice elevado de participação demonstra o envolvimento ativo dos docentes com a formação e fortalece a efetividade do programa. Conforme Freire (1996), a formação só se concretiza como práxis educativa quando há engajamento real dos sujeitos na construção coletiva do conhecimento.



A presença consistente dos professores em momentos formativos é, portanto, elemento-chave para a transformação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento de uma alfabetização com sentido, cultura e criticidade.

### 5.3. REFLEXÕES SOBRE O USO DA CIRANDA POTIGUAR

A coletânea *Ciranda Potiguar*, utilizada como recurso complementar nas formações, foi amplamente reconhecida pelos docentes como material significativo para o planejamento pedagógico. Sua proposta, alinhada aos contextos locais, favorece a inserção das crianças em práticas de letramento que dialogam com suas vivências culturais, conforme defendido por Soares (2004) e Kleiman (1995).

A abordagem crítica do letramento defendida por Kleiman (1995) esteve presente nas trilhas formativas, especialmente nos módulos voltados à recomposição de aprendizagens. As atividades incentivaram os professores a propor práticas que levassem em conta a leitura do mundo das crianças, respeitando suas histórias e linguagens. Ao mesmo tempo, o uso do material propiciou momentos de avaliação contínua e diagnóstica, possibilitando ajustes didáticos a partir das necessidades reais dos estudantes — como propõe Hofman (2000).

A elevada participação dos cursistas nos módulos formativos — com frequência de 91,7% entre os docentes da trilha de 1º e 2º ano, e 93,3% entre os de 3º ao 5º ano — revelou um envolvimento expressivo com a proposta do Pró-Alfa RN e possibilitou um aprofundamento real das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento. Esse engajamento tornou-se condição essencial para que a coletânea *Ciranda Potiguar* fosse mais do que um recurso didático: tornou-se um mecanismo de mediação entre teoria, prática e cultura local, potencializando as experiências de ensino e aprendizagem nas salas de aula de Florânia.

O uso da Ciranda Potiguar foi valorizado pelos professores como um instrumento que não apenas oferece sugestões de atividades, mas dialoga com os contextos socioculturais das crianças, aproximando o currículo escolar de suas vivências cotidianas. Essa aproximação se deu, sobretudo, porque os encontros formativos propiciaram momentos de leitura crítica dos materiais, planejamento coletivo de ações pedagógicas e reflexão sobre a intencionalidade de cada proposta.

Conforme Paulo Freire (1996), a formação docente deve partir da realidade dos educandos, mediando o conhecimento escolar com o saber popular. A Ciranda Potiguar, ao ser construída com base na cultura potiguar e nos temas geradores do território, cumpre esse papel



de mediação e possibilita uma alfabetização situada. Ao mesmo tempo, como destaca Vygotsky (1984), o processo de aprendizagem é maximizado quando mediado por ferramentas culturais — e, nesse caso, a coletânea funcionou como esse mediador entre os saberes locais e o letramento escolar.

Importante destacar que a coerência entre os módulos formativos e a proposta metodológica da coletânea foi percebida pelos professores como um ponto de fortalecimento da prática docente. Ao vivenciarem a formação com base nos mesmos princípios que fundamentam a Ciranda, os docentes puderam aplicar os conteúdos em sala de aula de forma mais autônoma, crítica e contextualizada. Isso gerou o que Freire denomina de práxis: a articulação entre ação e reflexão como caminho de transformação pedagógica.

A experiência em Florânia indica, assim, que a qualidade das formações — tanto em termos de conteúdo quanto de frequência — foi fundamental para a apropriação consciente da coletânea. Isso permitiu que as nuances da alfabetização e do letramento fossem compreendidas para além da técnica, envolvendo a leitura do mundo, a inclusão dos múltiplos sujeitos e a valorização dos saberes locais. A Ciranda Potiguar, nesse contexto, não foi apenas aplicada, mas reinterpretada à luz da realidade escolar e do compromisso ético com o direito de aprender.

Por fim, a presença significativa dos docentes nas formações também reflete um movimento de valorização do seu papel profissional. Mantoan (2006) lembra que uma escola inclusiva só se concretiza com professores preparados para acolher a diversidade e respeitar os diferentes tempos e modos de aprender. As formações do Pró-Alfa RN, nesse sentido, promoveram espaços de reflexão sobre práticas mais sensíveis e inclusivas, orientadas por uma pedagogia do compromisso ético e social.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência formativa do Pró-Alfa RN no município de Florânia evidencia que o processo de alfabetização e letramento das crianças demanda mais do que metodologias e instrumentos: exige uma escuta sensível por parte do professor, uma leitura atenta das especificidades de cada criança e uma compreensão ampliada dos contextos familiares, escolares e sociais em que elas estão inseridas. A formação docente, quando assumida numa perspectiva dialógica, crítica e reflexiva — como propõem Freire (1996), Vygotsky (1984) e Mantoan (2006) — torna-se um espaço fértil para a reconstrução de práticas pedagógicas



comprometidas com a inclusão, com a cultura local e com o direito à aprendizagem de todas as crianças.

Nesse percurso, a coletânea Ciranda Potiguar cumpriu papel central ao oferecer uma proposta didática alinhada às realidades das infâncias potiguares, articulando saberes pedagógicos e saberes culturais. Sua presença nas formações e nas salas de aula permitiu aos docentes reconfigurarem suas práticas com mais intencionalidade, crítica e pertencimento, reconhecendo nas crianças não apenas aprendizes, mas sujeitos históricos, culturais e sociais. As propostas da coletânea, longe de serem modelos prontos, foram reinterpretadas pelos professores a partir das discussões coletivas vivenciadas nos quatro módulos, fortalecendo a articulação entre teoria e prática — a práxis freireana.

A frequência expressiva nas formações — com índices superiores a 90% — e a aplicação concreta dos aprendizados nas escolas refletem uma rede municipal comprometida com a alfabetização com sentido e cultura. Esses esforços resultaram em avanços significativos nas avaliações internas e externas, o que gerou reconhecimento tanto no âmbito estadual quanto federal, reafirmando o protagonismo de Florânia no cenário educacional potiguar.

Entretanto, é preciso reconhecer que esse percurso ainda está em construção. As lacunas de aprendizagem persistem, especialmente em decorrência do contexto pós-pandêmico, e exigem o olhar atento de todos que fazem a educação acontecer. A continuidade das ações formativas, a manutenção de políticas públicas estruturantes e a valorização da escuta pedagógica são caminhos essenciais para que os números positivos se ampliem e, sobretudo, para que cada criança possa viver plenamente seu direito de aprender a ler e escrever.

Assim, esta experiência nos lembra que a alfabetização e o letramento não se dão apenas por decretos ou avaliações, mas pela atuação cotidiana de professoras e professores que, ao compreenderem suas infâncias, suas histórias e seus territórios, constroem uma educação profundamente enraizada no respeito, na cultura e na esperança.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.



CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Original publicado em 1977)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

HOFMAN, Rodolfo. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15–30.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa. *Literatura Infantil: voz de criança*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PRÓ-ALFA RN. *Planilha de cursistas matriculados por trilha – Município de Florânia*. Florânia, RN: SME, 2025. Documento interno.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. *Ciranda Potiguar: coletânea de materiais didáticos complementares*. Natal: SEEC/RN, 2023.

SILVA, Rogério da. *Metodologia da pesquisa educacional: fundamentos e práticas*. São Paulo: Cortez, 2020.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.  
VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DOCUMENTO PESSOAL DO AUTOR. *Ficha de frequência de módulo formativo do Pró-Alfa RN, Florânia/RN*. Florânia, RN: 2025.

