

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARJORIE CAROLINE SILVA DE CARVALHO MURAD

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O
que dizem as crianças sobre o ensino do ato de ler?

São Luís

2025

MARJORIE CAROLINE SILVA DE CARVALHO MURAD

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O
que dizem as crianças sobre o ensino do ato de ler?

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia
da Universidade Federal do Maranhão - UFMA
como requisito para conclusão do curso.

Orientadora: Profa. Dra. Joelma Reis

São Luís

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva de Carvalho Murad, Marjorie Caroline.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O que dizem as crianças sobre o ensino do ato
de ler / Marjorie Caroline Silva de Carvalho Murad. -
2025.

59 f.

Orientador(a): Joelma Reis Correia.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Ato de Ler. 2. Alfabetização Humanizadora. 3.
Método Fônico. 4. Pesquisa Com Criança. I. Reis Correia,
Joelma. II. Título.

MARJORIE CAROLINE SILVA DE CARVALHO MURAD

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O
que dizem as crianças sobre o ensino do ato de ler?**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia
da Universidade Federal do Maranhão - UFMA
como requisito para conclusão do curso.

Orientadora: Profa. Dra. Joelma Reis

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Joelma Reis Correia (Orientadora)

1ª Examinador/a

2ª Examinador/a

*Dedico a todos/as que acreditam que a educação é um Ato de
Liberdade!*

AGRADECIMENTOS

Por várias vezes, pensei no que seria escrito nesta página. E sempre em minha memória vinham inúmeras pessoas que foram essenciais para a minha jornada pedagógica. Mas existe um Ser, que é Onipotente, Razão de todas as coisas...sem Ele, nada seria possível. Grata sempre ao nosso Senhor Jeová, El-Shaddai, Jireh, Yeshua Hamashia, Shalom, Shamah, El-Elyon e tantos outros nomes. Obrigada, meu Deus!

Agradeço a Deus pela vida da minha mãe, Ester, por ser uma guerreira e por ter me dado todo o suporte necessário na minha vida emocional e acadêmica, por ter exercido papéis que não cabiam a ela, mas por Amor, ela exerceu. Eu te amo!

Também a minha esposa, Camila Murad, por ter me dado forças quando eu pensei em desistir. Por ser uma das minhas grandes torcedoras e por me mostrar o quão eu devo acreditar e confiar em mim mesma. Você é um dos motivos para grandes feitos na minha vida profissional.

E não poderia deixar de citar Amy, Ária, Maia e Mylla, por terem dado todo o suporte emocional durante grande parte da minha jornada!

À minha querida orientadora, Joelma Reis, que me despertou um amor pela educação ainda em sua disciplina sobre Alfabetização e manteve esse encantamento em todas às vezes que entrei em uma sala de aula onde ela exerceu o papel de mediadora. Você é uma das “bambans” da Alfabetização. E me orgulho por você ter me acompanhado nesse momento tão importante.

Aos/Às meus/minhas amigos/as fiéis que estiveram comigo desde o início na Pedagogia, Conceição, Elaine, Leila, Lylyandro e Shirley. Sem a nossa força conjunta, nossa empatia e compreensão, não teríamos chegado tão longe! Obrigada por existirem!

E um agradecimento especial para uma amiga que tem feito a diferença na minha vida: Graça. Você tem estado em momentos importantes e tem sido Luz! Obrigada por tudo!

À Andrea Monteiro, por ter sido uma gestora que viu o meu potencial e me permitiu vivenciar uma das fases mais incríveis da minha vida dentro do âmbito educacional. Obrigada por toda confiança, sempre!

À todas crianças que estiveram participando dessa pesquisa e que despertaram o meu interesse em desenvolver um projeto de pesquisa baseado na escuta e na possibilidade delas serem ouvidas. Obrigada!

Ao professor Alex Carneiro, que em sua disciplina me mostrou como a empatia é crucial dentro das relações professor e aluno. Muito obrigada!

E por fim, agradeço a todos/as os/as professores/as da graduação, por terem desempenhado um papel tão fundamental e por me auxiliarem a compreender o mundo da educação e me impulsionarem a ser cada vez o melhor no que eu posso ser.

Marjorie Murad

RESUMO

Ensinar a ler é uma das grandes responsabilidades da escola e tem uma importância singular na vida do ser humano, visto que a apropriação deste instrumento cultural contribui para extensão de seu próprio corpo, à medida que dá a possibilidade de agir sobre o mundo, bem como da sua consciência. No entanto, ainda é recorrente no meio educacional a discussão que envolve o modo como o ato de ler tem sido ensinado na escola, especialmente no que se refere a permanência de metodologias tradicionais que não consideram que as crianças estão imersas em uma sociedade textualizada. Diante disso, esta pesquisa apresenta a seguinte problemática de investigação: Qual a concepção de ler de crianças do 1º ano no Ensino Fundamental e suas implicações para a formação de leitoras de textos? Para responder a esse problema, definiu-se como objetivo geral “Analisar a concepção de ler das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental e suas implicações para sua formação de leitoras de textos”. E por objetivos específicos: Compreender as concepções que materializam o ensino do ato de ler; Discutir os fundamentos teóricos-metodológicos para o ensino do ato de ler numa perspectiva humanizadora; Compreender o que dizem as crianças do 1º ano sobre o ensino do ato de ler a que são submetidas no processo de alfabetização. Para a materialização destes objetivos, foi necessário realizar uma pesquisa, de natureza qualitativa, utilizando a técnica do grupo focal com 10 crianças do 1º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da Rede Municipal de São Luís-MA. Chegou-se à conclusão que existe uma persistência de métodos tradicionais de alfabetização para ensinar o ato de ler, baseados na decodificação e associação grafema-fonema, que reduzem este ato cultural a exercícios mecânicos, desconsiderando o contexto sociocultural e a função da leitura como instrumento de intervenção no mundo. Assim, para as crianças investigadas, ler está relacionado à pronúncia, cujos materiais utilizados são as cartilhas ou exercícios exaustivos no quadro envolvendo palavras e frases que nada dizem a elas, implicando na formação de sujeitos que não compreendem.

Palavras-chave: Ato de ler. Alfabetização Humanizadora. Método fônico. Pesquisa com criança.

ABSTRACT

Teaching reading is one of the school's greatest responsibilities and has a unique importance in the life of human beings, since the appropriation of this cultural instrument contributes to the extension of their own body, as it gives them the possibility of acting on the world, as well as their consciousness. However, the discussion surrounding the way in which the act of reading has been taught in schools is still recurrent in the educational environment, especially with regard to the persistence of traditional methodologies that do not consider that children are immersed in a textualized society. In view of this, this research presents the following research problem: What is the conception of reading of children in the 1st grade of elementary school and its implications for the formation of text readers? To answer this problem, the general objective was defined as "Analyzing the conception of reading of children in the 1st grade of elementary school and its implications for their formation as text readers". And the specific objectives were: Understanding the conceptions that materialize the teaching of the act of reading; To discuss the theoretical and methodological foundations for teaching the act of reading from a humanizing perspective; To understand what first-grade children say about the teaching of reading to which they are subjected in the literacy process. To achieve these objectives, it was necessary to conduct a qualitative study using the focus group technique with 10 first-grade elementary school children from a public school in the Municipal Network of São Luís-MA. The conclusion is that there is a persistence of traditional literacy methods to teach the act of reading, based on decoding and grapheme-phoneme association, which reduce this cultural act to mechanical exercises, disregarding the sociocultural context and the function of reading as an instrument of intervention in the world. Thus, for the children investigated, reading is related to pronunciation, whose materials used are primers or exhaustive exercises on the board involving words and phrases that mean nothing to them, implying the formation of subjects who do not understand.

Keywords: Act of reading. Humanizing Literacy. Phonic method. Research with children.

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFLA	Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias
NAHum	Núcleo de Alfabetização Humanizadora
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Assinatura do Termo de Assentimento.....	17
Figura 2: Assinatura do Termo de Assentimento.....	17
Figura 3: Proferição do Livro “Assim Assado” de Eva Furnari.....	17
Figura 4: Momento de diálogo com as crianças.....	18

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	15
3 AS CONCEPÇÕES QUE MATERIALIZAM O FAZER DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	19
3.1 O método fônico no processo de alfabetização: embalagem nova e conteúdo antigo.	20
3.2 O método sob o olhar de outras perspectivas de alfabetização.....	24
4 UMA METODOLOGIA PARA ENSINAR O ATO DE LER NUMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA.....	30
4.1 Situando a Alfabetização Humanizadora.....	30
4.2 Em busca de um caminho metodológico.....	35
5 COM A PALAVRA AS CRIANÇAS DO 1o. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ENSINO DO ATO DE LER.....	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	52
APÊNDICES.....	57
APÊNDICE A - Termo de Assentimento do Menor.....	58
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	59

1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental constitui um marco essencial no desenvolvimento educacional e cognitivo das crianças, sendo um período caracterizado pela introdução formal ao universo da leitura e da escrita. Na sociedade, uma pessoa alfabetizada tem muito mais condições de se inserir na vida cultural do que aquela que não se apropriou do ato cultural de ler e escrever, visto que apresentará dificuldades em realizar não somente atividades complexas da vida cotidiana, mas aquelas consideradas simples, como pegar um ônibus, ler informações em um jornal entre outros.

Nesse sentido, a alfabetização, quando não ocupa um lugar estreito na prática escolar, é fundamental para o desenvolvimento cultural de qualquer criança. Isso quer dizer, que ao pensar sobre alfabetização, é preciso conceber que o ato de ler, objeto de estudo deste trabalho, vai muito mais além do que decodificar, ao contrário, este ato cultural precisa ser considerado como compreensão. No entanto, a primeira concepção ainda está presente em muitos espaços escolares, prejudicando a formação de crianças que apresentam dificuldades para pensar sobre a palavra do outro e dizer a sua palavra.

Essa discussão vem sendo pauta dos conteúdos que são abordados na disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, do Curso de Pedagogia da UFMA, a partir da qual surge, inicialmente, o nosso interesse pelo objeto de estudo. Ao cursar esta disciplina no ano de 2020, tivemos a oportunidade de aprofundar sobre os métodos tradicionais de alfabetização, os quais passamos a perceber, a partir dos Estágios Obrigatórios, que, em pleno século XXI ainda estão em uso, sendo, inclusive, alvo de políticas de alfabetização, como a Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019), gestada no governo Bolsonaro, no ano de 2019.

Em diálogos e rodas de conversas durante a disciplina, foi ficando cada vez mais claro, que a linguagem nos forma como seres humanos e que ela não está dentro e nem fora de nós, mas nas relações de interlocução que estabelecemos com os outros, o que é difícil de ser alcançado quando se ensina a ler pelos métodos tradicionais.

Com o Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Pública Municipal de São Luís, no ano de 2024, e a utilização de registros diários, as minhas observações traziam sempre à tona o que estava sendo desenvolvido na escola acerca do ensino do ato de ler, bem como a interação das crianças com a professora e

com os/as colegas, intensificando o nosso interesse em pesquisar sobre o objeto de estudo em pauta.

Durante o estágio, ficávamos nos questionando o que pensavam as crianças sobre o processo de alfabetização a que eram submetidas. Na verdade, podíamos perceber algumas das suas reações, especialmente aquelas que não conseguiam aprender o que lhes era ensinado, cujas justificativas geralmente giravam sobre sua falta de atenção, indisciplina ou falta de estrutura familiar.

A partir dessas considerações, fomos construindo o seguinte problema de pesquisa: Qual a concepção de ler de crianças do 1º ano no Ensino Fundamental e suas implicações para a formação de leitoras de textos? Uma vez estabelecido o problema, definimos como objetivo geral: Analisar a concepção de ler das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental e suas implicações para a formação de leitores de textos.

Como objetivos específicos situamos:

- Compreender as concepções que materializam o ensino do ato de ler.
- Discutir os fundamentos teóricos-metodológicos para o ensino do ato de ler numa perspectiva humanizadora.
- Compreender o que dizem as crianças do 1º ano sobre o ensino do ato de ler a que são submetidas no processo de alfabetização.

Para a fundamentação e análise dos dados, foi necessário o diálogo com os seguintes autores/as: Arena (2021, 2024), Bajard (2012) Freire (1967), Jolibert e Jacob (2006), Mortatti (2006, 2009), Smolka (2012), entre outros.

A pesquisa desenvolvida, pautou-se em uma abordagem qualitativa, cujo instrumento de geração de dados utilizado foi o grupo focal, o qual foi escolhido por sua capacidade de captar percepções coletivas e promover interações significativas entre os participantes. O estudo foi realizado com 10 crianças de uma escola da Rede Pública Municipal de São Luís, localizada na Vila Embratel. A escolha deste local permitiu investigar o contexto educacional de uma área periférica da cidade, nos ajudando a compreender como é realizado o processo de alfabetização de crianças que, geralmente, têm a escola como único espaço para a sua ascensão social.

Como forma de melhor apresentação do trabalho, o organizamos em cinco seções, iniciando com esta Introdução. Na segunda seção, “O caminho metodológico”, apresentamos minuciosamente o direcionamento que fomos tomando para conseguirmos responder ao problema de pesquisa e os objetivos do trabalho. Na terceira seção, “As concepções que materializam o fazer docente no processo de alfabetização”, situamos o processo histórico de

consolidação dos métodos tradicionais de alfabetização e a sua permanência até os dias atuais, especialmente o método fônico, cujo debate reacendeu com a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), ao priorizar este método para se ensinar a ler nas escolas brasileiras, o qual foca na relação grafema-fonema, ignorando a função social da leitura e perpetuando o analfabetismo funcional. Trazemos para o debate, autores/as que criticam essa perspectiva, como: Paulo Freire (1967), ao denunciar lições desvinculadas da realidade; Vygotsky (1991), que apresenta argumentos para que o acesso à linguagem escrita esteja vinculada às necessidades da criança, e não a um treinamento artificial; Ferreiro (2001) que critica a visão da criança como um “par de olhos e um aparelho fonador”; e Smolka (2012), a qual argumenta que métodos tradicionais impedem as crianças de viverem profundamente uma interação com o outro pela linguagem escrita.

Na quarta seção, intitulada “Uma metodologia para ensinar o ato de ler numa Perspectiva Humanizadora”, abordamos a necessidade de se pensar o processo de alfabetização, com foco no ato de ler, por uma outra rota, em que a criança é inserida em processos nos quais deve aprender a partir da sua relação com a vida e com a cultura da qual faz parte. Desta forma, conheceremos mais sobre a Alfabetização Humanizadora, através de Arena, Hernandez e Miller, que valoriza o diálogo, a interação e textos reais, em oposição à mecanização de ensino oferecida no método fônico. Em continuidade, trilharemos pelo caminho metodológico comentado por Jolibert e Jacob(2006) e Bajard (2012) que incentivam um trajeto que tenha uma construção coletiva de sentido por meio de pistas visuais e contextuais, em que as crianças são provocadas a fazerem descobertas do texto.

Na seção cinco, “O que dizem as crianças sobre o que é ler”, trazemos as vozes das crianças que foram submetidas ao ensino do ato de ler, no período em que estivemos cursando o estágio em Docência de Anos Iniciais. Suas vozes evidenciam o que pensam sobre esse processo e revelam as concepções da professora sobre o ato de ler. Baseado em suas respostas, faremos uma análise retomando a nossa fundamentação teórica, pontuando a contribuição dos/as autores/as mencionados, bem como outros.

Nas Considerações Finais, situamos as principais conclusões a que chegamos ao realizarmos a pesquisa de campo, dentre as quais podemos citar a persistência na escola do uso de métodos tradicionais de alfabetização, o qual impede a relação de sentido com o ato cultural de ler e a necessidade de se aderir a uma perspectiva humanizadora por priorizar gêneros textuais reais, práticas pedagógicas que conectem a leitura à vida cotidiana, visando formar leitores capazes de intervir criticamente no mundo.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa acadêmica corre nas veias da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, vemos que cada vez mais grupos têm se reunido em prol do aprofundamento de conhecimentos em diversas áreas, para que se possa ter uma compreensão melhor do que está ocorrendo dentro do cenário contemporâneo. Mesmo sem ter participado de grupos de pesquisa, devido a rotina intensa de trabalho, mergulhar no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, nos possibilitou viver a investigação de forma mais sistematizada, cujo problema de pesquisa requereu de nós pensar o caminho metodológico que contemplasse o objeto de estudo.

Consideramos esse ponto importante porque, muitas vezes, somos tentados/as, como iniciantes na pesquisa, a colocar “o carro adiante dos bois”, ou seja, pensar a técnica ou os instrumentos de geração de dados sem levar em consideração, por exemplo, o problema de pesquisa, e como já dizia Luna (2002, p.30),

[...] nenhuma técnica pode ser escolhida a priori, antes da clara formulação do problema, a menos que a própria técnica seja o objeto de estudo. [...] Fazê-lo significa atribuir à técnica um poder que ela não tem e a tendência só pode ser atribuída ao modismo.

Nesse sentido, o problema e os objetivos da pesquisa nos direcionaram para a realização de uma investigação tendo por base a abordagem qualitativa. De acordo com esta abordagem, a fonte de geração de dados ocorre no ambiente natural onde os/as participantes da pesquisa se fazem presentes. Na verdade, o desejo em realizar a pesquisa voltada para o ensino do ato de ler se intensificou, quando cursamos o Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, portanto, antes mesmo do momento específico de geração de dados já estávamos frequentando o ambiente escolar. Como afirma Bogdan e Biklen (1994, p.48), os investigadores qualitativos “Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural”. Logo, a decisão em lançar luz sobre a voz das crianças, somente foi possível porque ocupamos o ambiente em que elas estavam inseridas.

Essa situação contribuiu para que nos interessássemos no modo como as crianças davam sentido ao ensino a que eram submetidas, característica importante da abordagem qualitativa, pois

Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes. [...] Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior. (Bogdan; Biklen, 1994, p.51)

Sendo assim, foi necessário nos aproximarmos das crianças em processo de alfabetização e descobrir os seus pontos de vista, uma vez que estávamos cientes do percurso trilhado por elas, ou seja, do modo como a sua professora lhes ensinava a ler. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.49), “A ênfase no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional [...]”, para que compreendamos a história natural da atividade ou acontecimento que pretendemos investigar. Por exemplo, ao estar no espaço alfabetizador com as crianças, tivemos mais oportunidade de analisar as suas falas.

No que se refere especificamente aos/às participantes da pesquisa, por se tratar de crianças, o problema de pesquisa nos direcionou para um instrumento de geração de dados que as contemplasse. Acreditamos que desenvolver uma simples entrevista não levaríamos em consideração a sua singularidade. Além disso, como já sinalizamos, a escolha pelas crianças se deu em virtude da necessidade de lançar luz às suas vozes, pois

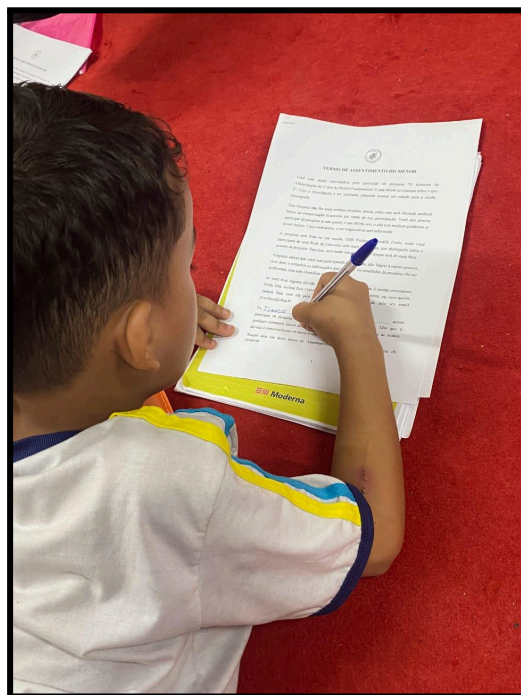
A bibliografia relacionada com as crianças está mais repleta de relatos de estudos em que as crianças foram objeto de estudo. É, por isso, surpreendente que, existindo tantos trabalhos centrados nas crianças, saibamos tão pouco acerca das suas vidas. Pouca ou nenhuma atenção é prestada aos contextos em que as crianças se movem. (Graue; Walsh, 2003, p.18)

Assim, a partir da experiência do Estágio, em uma escola pública da Rede Municipal de São Luís, localizada na Vila Embratel, notamos a necessidade de ouvir as crianças sobre o ensino do ato de ler a que estavam sendo submetidas. Portanto, o objeto de estudo nos direcionou para a utilização do grupo focal como técnica de geração de dados, indo ao encontro de uma das características da abordagem qualitativa, “‘*A investigação qualitativa é descritiva*’. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bodgan; Biklen, 1994, p.48, grifo dos autores). E, assim, o/a investigador/a analisa os dados em toda a sua riqueza, levando em consideração, tanto quanto possível, o modo como foram registrados ou transcritos.

Os grupos focais podem ser definidos como "Dispositivos de pesquisas nos quais o pesquisador tem como objetivo coletar informações sobre um tema específico, a partir do diálogo e do debate entre pessoas que fazem parte de suas investigações, reunidas num mesmo local e durante um certo período de tempo" (Dall'agnol et al, 2012, p.188). Para a sua realização, em novembro de 2024, inicialmente conversamos com as crianças para saber se elas concordavam em participar da pesquisa. Logo após o seu aceite, conversamos com os seus responsáveis. Depois disso, as crianças assinaram o Termo de Assentimento (Anexo A),

após fazermos a proferição para elas, e os responsáveis, o Termo de Consentimento (Anexo B).

Figuras 1 e 2: Assinatura do Termo de Assentimento



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

No dia combinado para o desenvolvimento do processo de geração de dados, as crianças foram retiradas da sua sala de aula e levadas para a Sala de Leitura da escola. Apesar de ter uma biblioteca, notamos a dificuldade de acessá-la, já que é preciso pedir à diretoria da escola e aguardar sua liberação. Neste espaço, iniciamos com a proferição do livro “Assim Assado”, de Eva Furnari, e, após, tivemos um breve momento de participação dos/as alunos/as com comentários sobre o livro. Em seguida, eles/as foram lembrados sobre o motivo de estarem ali, conversamos sobre a necessidade do uso do gravador de voz, explicando o seu funcionamento.

Figura 3: Proferição do Livro “Assim Assado” de Eva Furnari



Figura 4: Momento do diálogo com as crianças



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Os participantes da pesquisa foram 10 crianças do 1o. ano do Ensino Fundamental, com idade entre 6 e 7 anos, sendo 3 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, as quais faziam parte de uma turma de 20 alunos/as, cuja sala era bastante heterogênea. Para a realização do grupo focal, as organizamos em 2 grupos: para o primeiro, foram selecionadas 5 crianças, consideradas pela professora, como aquelas que já sabiam ler; e para o segundo, outras 5 que ainda não tinham se apropriado deste instrumento cultural. Para identificação das crianças, decidimos fazer uso de títulos de livros de literatura infantil, a fim de garantir a preservação de suas identidades, de suas famílias e de seu contexto social.

3 AS CONCEPÇÕES QUE MATERIALIZAM O FAZER DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Nos últimos anos, avaliações externas têm apontado que, apesar dos avanços na educação, as taxas de analfabetismo permanecem elevadas. Segundo evidenciam dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios sobre a educação (PNAD, 2023), o Brasil ainda tem 9,3 milhões de analfabetos, dos quais 11,2% estão concentrados na região Nordeste. No que diz respeito especificamente ao Maranhão, este é o 4º estado com a maior taxa de analfabetismo do Brasil (IBGE, 2022), o que significa que 15% de sua população, com mais de 15 anos de idade, não sabe ler e escrever.

Esse cenário tem motivado pesquisadores/as (Bajard, 2012, 2021; Arena, 2024; Jolibert e Jacob, 2006) a buscarem respostas para as dificuldades de desempenho das crianças no processo de alfabetização. No entanto, políticas educacionais vão de encontro a estas pesquisas quando priorizam uma alfabetização, cujo foco remonta ao século XIX, como é o caso da Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019), instituída no governo Bolsonaro, que priorizou o método fônico para ensinar a ler, o qual se limita à decodificação de grafemas e fonemas, desvinculado de contextos significativos e da produção de conhecimento crítico. Tal abordagem, segundo Arena (2021), reprime o pensamento complexo e promove a precarização do ensino, restringindo as crianças, especialmente as de classes populares, ao acesso superficial da linguagem escrita, incapaz de empoderá-las.

O referido autor defende uma Alfabetização Humanizadora, que valorize o ensino dos atos culturais de ler e escrever vinculados à vida. Inspirado no movimento da Comuna de Paris e no livro de Jean Foucambert sobre a escola de Jules Ferry, Arena (2021) aponta como a educação historicamente foi usada para domesticar classes trabalhadoras, impedindo a construção de uma consciência transformadora.

Nesse contexto, a defesa pelo método fônico, ressuscitado pela PNA, política revogada no governo do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi muito questionada por pesquisadores/as da área da alfabetização (Abalf, 2019), ao problematizarem que ao enfatizar a relação som-letra em detrimento de práticas mais amplas e contextualizadas, reforçamos desigualdades e a exclusão de sujeitos críticos da produção do conhecimento.

Nesse sentido, nessa seção, temos por objetivo compreender as concepções que materializam o fazer docente no processo do ensino do ato de ler.

3.1 O método fônico no processo de alfabetização: embalagem nova e conteúdo antigo

Na Educação Básica, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, mais precisamente o Ciclo de Alfabetização, podem ser considerados como os mais desafiadores para um/a professor/a, visto que é neste momento que as crianças estão se apropriando da linguagem escrita e, portanto, este/a docente precisa ter claro como vai caminhar com seus/suas alunos/as nesse processo alfabetizador.

A história da alfabetização demonstra que, apesar de termos avançado em muitos aspectos no processo educacional, quando se trata principalmente de ensinar a ler, a volta aos métodos antigos de alfabetização é algo que ainda se faz muito presente na docência alfabetizadora, o que justifica, ainda, em pleno século XXI, o uso recorrente do método fônico que, como dissemos anteriormente, foi objeto da PNA no ano de 2019.

O método fonético tem suas raízes históricas no século XVII, emergindo no contexto das primeiras tentativas sistemáticas de ensinar a leitura. Fundamentado na correspondência entre sons (fonemas) e letras (grafemas), enfatiza o aprendizado da decodificação como etapa inicial do processo de alfabetização. No Brasil, sua aplicação ganha visibilidade principalmente no século XIX, acompanhando o desenvolvimento das primeiras escolas organizadas e a influência de sistemas pedagógicos europeus voltados para a eficiência na instrução (Mortatti, 2006; 2009).

Mortatti (2009), ao discutir sobre a "querela dos métodos", destaca que o método fônico frequentemente é resgatado em períodos marcados por políticas educacionais centralizadoras ou tecnicistas, que priorizam resultados imediatos e mensuráveis. Neste sentido, tal resgate geralmente ignora o contexto sociocultural dos/as aprendizes e os aspectos mais amplos da alfabetização, como a compreensão crítica e o uso funcional da linguagem escrita (Mortatti, 2009).

Embora tenhamos consciência que o método fônico, em muitos momentos da história da alfabetização no Brasil, apareça como o “salvador da pátria”, como no caso da publicação do Relatório Final do Grupo de Trabalho “Alfabetização Infantil: os novos caminhos” (BRASIL, 2003)¹, elaborado pela Comissão de Educação e Cultura, criada pela Câmara dos Deputados, sua institucionalização de fato ocorre com a PNA em 2019. No entanto, é com este Relatório, que este método passa a ter grande visibilidade nacional,

¹ De acordo com os elaboradores do Relatório, é preciso adotar a abordagem fônica, uma vez que esta se baseia em pesquisas provenientes de “procedimentos científicos bem estabelecidos e reconhecidos pela comunidade científica internacional [...] bem como, em pesquisas que obedecem às mesmas regras aplicáveis às demais ciências experimentais, como a física ou a biologia.” (BRASIL, 2003, p.21)

influenciando propostas curriculares municipais e estaduais, além de ser matéria de jornais e revistas de grande circulação, materializando-se, principalmente, por meio do Programa Alfa e Beto (Correia; Silva; Gomes, 2017).²

Nessa perspectiva, como dissemos, essa abordagem voltou a ganhar destaque com a implementação da PNA (Brasil, 2019). Esse retorno, segundo Mortatti (2006, 2009), reflete a continuidade histórica de um debate que, frequentemente, opõe perspectivas técnico-instrumentais e concepções mais amplas de alfabetização, ressaltando a necessidade de contextualizar os métodos dentro de objetivos pedagógicos, políticos e sociais.

Diante dos interesses pela adoção do método fônico no Brasil, consideramos importante caracterizá-lo, pois acreditamos que isso contribui para que compreendamos em que se justifica tais interesses. Assim, ele se inclui como um dos processos do método tradicional sintético, considerado o mais antigo entre as abordagens de alfabetização, pois remonta ao final do Império até início da década de 1890, período intitulado como “A metodização do ensino da leitura” (Mortatti, 2006).

O método sintético possui dois outros processos, além do fônico, a saber: o alfabético, que foca na letra como unidade; e o silábico, cuja unidade mínima é a sílaba. Dessa forma, a aprendizagem ocorre por meio de um processo mecânico, no qual o ato de alfabetizar é reduzido a habilidades de codificação e decodificação, resultando em um/a aluno/a passivo/a (Moll, 1996). O ato de ler se centra na técnica de decifrar o texto, em que o/a professor/a desconsidera o significado das palavras em seu contexto (Mortatti, 2000).

O método fônico considera que crianças, jovens e adultos precisam adquirir conhecimento fonológico para avançar no processo de alfabetização. Esse entendimento é essencial para seguir as etapas subsequentes sugeridas pelo PNA (Brasil, 2019), que incluem o desenvolvimento do vocabulário e a fluência na leitura oral, em que o princípio alfabético começa a ser aplicado, com foco nas letras. Neste método, a descoberta dos fonemas é fundamental para a compreensão do princípio alfabético, pois revela que as palavras são formadas por fonemas (unidades sonoras menores que a sílaba), que são representados por grafemas (letras). Isso é crucial para aprender a decodificar, ou seja, entender as relações entre fonemas e grafemas que permitem extrair o som das palavras escritas (Nicolau, 2020).

A PNA (Brasil, 2019) define etapas específicas para a aplicação do método fônico, destacando que, além de ensinar a relação entre grafema e fonema, é essencial

² O Programa Alfa e Beto tem origem com o Instituto Alfa e Beto - IAB, organização não governamental, sem fins econômicos, com sede própria na cidade de Uberlândia, no Estado de Minas Gerais, criada em novembro de 2006, é um dos maiores produtores de materiais didáticos baseados em abordagem fônica, talvez o maior e mais significativo que se encontra no mercado atualmente.

desenvolver a fluência oral, ampliar o vocabulário e trabalhar estratégias de compreensão de textos e outras habilidades que se consolidam ao longo dos primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2019). No entanto, vale ressaltar, que a compreensão do texto fica relegada a um momento posterior, na verdade é vista como “[...] o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral.” (Brasil, 2019, p.19).

Após os/as alunos/as conseguirem identificar os sons, inicia-se uma segunda fase que foca na consciência fonêmica³, integrada à instrução fônica sistemática. Essa etapa tem como objetivo ajudar as crianças a compreenderem as relações entre letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas) (Brasil, 2019). Para tanto, o/a professor/a implementa atividades sistemáticas que permitem aos/as alunos/as perceberem que cada fonema é representado por uma ou mais letras.

E assim, a criança que está sendo alfabetizada, vai adquirindo a habilidade da consciência fonêmica, que, segundo Adams (1990), é um dos principais preditores do sucesso na alfabetização, pois está diretamente relacionada à capacidade de decodificar e compreender o sistema alfabético, que se baseia na correspondência entre fonemas e grafemas (Godoy; Pinheiro, 2013). E à medida que vai desenvolvendo essa habilidade, a criança começa também a avançar na consciência fonológica⁴, compreendida como um “Grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras.” (Moraes, 2012, p. 84, grifo do autor), iniciando com atividades sistemáticas para estimular a percepção dos sons. De acordo com Zorzi e Capellini (2009), é a partir da exploração dos sons da fala que as crianças começam a entender como se relacionam o som e a escrita.

De acordo com a PNA (Brasil, 2019), somente com o método fônico é possível que a criança desenvolva a fluência na leitura oral, “[...] a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. A fluência libera a memória do/a leitor/a, reduzindo a carga cognitiva dos processos de decodificação, permitindo que ele/a se concentre na compreensão do que lê” (Brasil, 2019, p. 33). Após os/as alunos/as aprenderem as letras e seus sons, o trabalho de leitura de palavras e frases é iniciado, contribuindo para a ampliação do vocabulário, o qual pode ser desenvolvido indiretamente por meio de práticas de linguagem oral ou leitura em voz alta, realizadas por um/a mediador/a ou pela própria criança; ou,

³ A consciência fonêmica consiste no entendimento consciente das menores unidades sonoras da fala, os fonemas, e na habilidade de manipulá-los intencionalmente (Brasil, 2019), como por exemplo identificar, segmentar, combinar e alterar fonemas em palavras, como ao perceber que "pato" pode ser transformado em "gato" pela substituição do fonema /p/ por /g/.

⁴ Compreendida como um “Grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras.” (MORAIS, 2012, p. 84).

diretamente, por meio de práticas intencionais de ensino de palavras individuais e estratégias de aprendizagem de palavras (Brasil, 2019). Ao longo desses quatro processos, crianças, jovens e adultos desenvolvem habilidades essenciais para a compreensão e produção de textos, melhorando seu desempenho em leitura e escrita (Brasil, 2019).

Um outro componente refere-se à compreensão de textos, considerado, como mencionamos anteriormente, o propósito final da leitura, um processo ativo e intencional que utiliza diversas estratégias para facilitar o entendimento. Os dois últimos componentes referem-se à produção de escrita, que envolve a habilidade de redigir palavras e textos. Este componente abrange diferentes aspectos, como a caligrafia, a ortografia, a consciência sintática e a prática de escrever e redigir (Brasil, 2019).

Ao analisarmos esse caminho estabelecido para ensinar o ato de ler, percebemos que a criança fica fora do processo, bem como o seu universo cultural, visto que a preocupação se volta exclusivamente para a língua como uma técnica. Dentre os/as muitos/as estudiosos/as da área que levantam críticas ao método fônico, temos Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), as quais o consideram como sendo tradicional e desatualizado, pois rejeitam uma abordagem "hierárquica" e sistemática na aprendizagem de leitura e escrita. Estas autoras defendem que aprendizagem ocorre pela interação da criança com a linguagem escrita, portanto, para elas, este método representa um retrocesso em relação aos princípios do construtivismo.

Soares (2003, p.3), estudiosa do letramento, também levanta críticas a esse método ao afirmar que “Ao interagir com a escrita, a criança constrói seu conhecimento, elabora hipóteses sobre a escrita e, assim, aprende a ler e a escrever por meio de um processo de descoberta progressiva”. Mortatti (2014), por outro lado, acredita que quando a leitura é colocada como uma aquisição paralela da vida, ela é pré-fixada de forma que se torna enfadonha e pouco significativa.

É comum que professores/as encontrem alunos/as que consigam decodificar textos sem compreender seu conteúdo, no entanto, muitos/as não desconfiam que isso ocorre em virtude de um ensino que prioriza a decodificação. Para tanto, em vez de abolir esse ensino, intensifica-se na escola um trabalho voltado para ensinar os/as alunos/as a ler de forma automática por meio da repetição de textos cartilhescos. Essa abordagem é um exemplo da insistência em uma solução que perpetua o problema e contribui para a queixa recorrente dos professores/as: "Eles lêem, mas não entendem". Se a compreensão precisa ser adiada até que a decodificação seja dominada, é compreensível que muitos/as alunos/as, mesmo

alfabetizados/as, ainda contribuam para o aumento do analfabetismo funcional (Watzlawick; Weekland, 1977).

O método fônico, variante do método tradicional, não é capaz de ajudar a sociedade a combater o analfabetismo funcional que se dissemina em larga escala. Alunos/as que foram “alfabetizados/as” por esse método conhecem o alfabeto e conseguem associar letras a sons ou estabelecem correspondências entre grafemas e fonemas. Contudo, eles/as continuam a ser analfabetos/as funcionais. No entanto, Capovilla e Capovilla(2004) insiste em afirmar que muitas crianças enfrentam dificuldades iniciais por não perceberem os fonemas como unidades discretas, o que prejudica a distinção entre fala e escrita, algo indispensável na sociedade contemporânea.

Diante disso, torna-se evidente que as políticas públicas voltadas ao processo de alfabetização, historicamente não têm como objetivo principal transformar a realidade das pessoas, promovendo sua emancipação social e permitindo que alcancem seu pleno potencial como cidadãos críticos e autônomos. Ao contrário, essas políticas frequentemente se limitam a iniciativas superficiais, destinadas a mantê-las na mesma posição social.

Essa dinâmica atende aos interesses econômicos e políticos, garantindo que continuem como força de trabalho explorada, essencial para movimentar a economia e sustentar os privilégios da elite. Assim, o analfabetismo funcional, que limita a capacidade de leitura crítica do mundo, é perpetuado, reforçando o ciclo de exclusão e garantindo a manutenção de um sistema desigual.

No entanto, os métodos tradicionais têm sido alvo de críticas constantes durante a história da alfabetização, ponto que será discutido na próxima seção.

3.2 O método sob o olhar de outras perspectivas de alfabetização

O processo de alfabetização tem sido historicamente debatido por educadores/as e teóricos/as que buscam compreender as melhores formas de ensinar a leitura e a escrita. Entre os/as críticos/as das abordagens tradicionais, selecionamos Paulo Freire (1967), Lev Vygotsky (1991), Emília Ferreiro (1999) e Smolka (2012). Cada um/a traz contribuições importantes para questionar métodos mecânicos e propor práticas que façam sentido no processo de alfabetização.

Paulo Freire, desde a década de 1960, nos provoca a pensar um outro modo de conceber a alfabetização, ou seja, aquela em que

[...] tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. [...] Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (Freire, 1967, p.104)

Nessa perspectiva, Freire (1967) rejeita métodos baseados na repetição e memorização de sílabas ou palavras desconectadas da realidade. Por esse motivo, critica as tais lições “[...] que falam de ASA — ‘Pedro viu a Asa’ — ‘A Asa é da Ave’. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. ‘Eva viu a uva’” (Freire, 1967, p.104, grifos do autor).

Quando o referido autor situa essa discussão, ele a direciona para o contexto da alfabetização de jovens e adultos, por isso denuncia ser preciso ter muita paciência desse público aguentar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem trabalho, lições como a apresentada. Diante disso, nos questionamos: E as crianças, por que têm que tolerar situações de ensino como a relatada por Paulo Freire? Defendemos que se estas lições não fazem sentido para adultos, para as crianças em processo de alfabetização muito menos.

Nesse sentido, corroboramos com Freire (1989), que a alfabetização deve ser um ato político e libertador, para tanto deve ser considerado, no processo, o cotidiano do aprendiz, visto que “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (Freire, 1989, p.12). Assim, a alfabetização deixa de ser apenas uma técnica para se tornar uma ferramenta de transformação social.

Vygotsky (1991), argumenta que o desenvolvimento da competência leitora não se inicia apenas quando a criança é formalmente introduzida às letras, ao contrário, desenvolve-se desde as primeiras interações infantis com sistemas simbólicos diversos, como gestos, desenhos e brincadeiras imaginativas. Defende que “[...] o ensino deve ser estruturado de forma que a leitura e a escrita se tornem indispensáveis para as crianças” (Vygotsky, 1991, p. 133). Essa perspectiva questiona diretamente os métodos tradicionais, que, frequentemente, priorizam exercícios repetitivos. Em vez disso, Vygotsky (1991) sugere integrar a leitura e a escrita em atividades que façam sentido às crianças e conectadas à sua realidade, tornando o aprendizado mais natural.

Além disso, esse teórico destaca a importância das ferramentas culturais – como a linguagem – no desenvolvimento humano. Para ele, a escrita não é um código, mas uma forma de organizar o pensamento, bem como de participar ativamente na cultura. A crítica vygotskiana aos métodos tradicionais está na falta de interação significativa entre professor/a

e aluno/a. Métodos mecânicos ignoram o papel ativo do/a aprendiz na construção do conhecimento. Em vez disso, este teórico propõe práticas pedagógicas que envolvam colaboração e contextualização cultural, destacando que "O aprendizado desperta processos internos que só podem operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente" (Vygotsky, 1991). Essa abordagem enfatiza a importância das interações sociais como mediadoras do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com este psicólogo russo, "A escrita deve ter significado para as crianças, despertando nelas uma necessidade intrínseca e deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida" (Vygotsky, 1991, p. 133). Ressalta a necessidade de contextualizar o ensino da linguagem escrita em vez de tratá-la como uma habilidade isolada e abstrata.

Na década de 1980, surgem Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) que revolucionaram os estudos sobre alfabetização, ao proporem uma abordagem construtivista, sobre como as crianças constroem a linguagem escrita, cuja fundamentação são os estudos de Jean Piaget. Estas autoras criticam duramente os métodos tradicionais baseados no uso de cartilhas ou na memorização mecânica das letras e sílabas. Para elas, essas práticas ignoram os processos cognitivos pelos quais as crianças passam, ao tentarem compreender o sistema alfabético.

Ferreiro (2001), em especial, afirma que se usamos o método fônico para alfabetizar meninos e meninas é porque "Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons" (Ferreiro, 2001, p.40). Para ela, quando a escola insiste em alfabetizar pela via de métodos e testes, equivocadamente acredita que a escrita é um objeto escolar, quando na verdade é um objeto cultural, resultado do esforço da humanidade, bem como,

[...] um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano encontram escritas por toda a parte (letreiros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios da tevê, etc.) No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos. Ninguém pode impedir a criança de vê-las e se ocupar delas. (Ferreiro, 2001, p.37-38)

Um ponto crucial do argumento de Ferreiro (2001) é a observação de que as letras no ambiente urbano não aparecem em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência natural da língua. Isso contrasta fortemente com os métodos tradicionais de alfabetização, que frequentemente apresentam as letras em uma ordem artificial e descontextualizada. A

exposição natural à escrita, argumenta Ferreiro (2001), proporciona às crianças uma compreensão intuitiva da estrutura e funcionamento do sistema escrito.

Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam uma análise detalhada dos métodos sintéticos e analíticos, destacando suas diferenças fundamentais. De acordo com elas, os métodos sintéticos, que partem dos elementos menores como letras ou fonemas, "[...] insistem, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 21). Esta abordagem prioriza a mecânica da leitura, focando na decodificação antes da compreensão. Por outro lado, os métodos analíticos, que iniciam com unidades maiores como palavras ou frases, consideram a leitura um ato global e ideovisual. As autoras citam Decroly, que argumenta que "no espírito infantil, as visões de conjunto precedem a análise" (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 22). Esta perspectiva desafia a noção de que a leitura é puramente um processo de decodificação.

Ambas as abordagens, no entanto, falham em considerar aspectos cruciais do desenvolvimento infantil. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 23) enfatizam que a ênfase dada às habilidades perceptivas descuida de aspectos fundamentais: "a) a competência linguística da criança; b) suas capacidades cognoscitivas". Esta omissão é particularmente problemática, pois ignora o papel ativo da criança no processo de aprendizagem.

É crucial reconhecer que a alfabetização não pode ser reduzida a uma questão de método. Ao contrário, deve-se considerar a criança como um ser pensante, capaz de construir seu próprio conhecimento sobre a linguagem escrita. Esta perspectiva alinha-se com as teorias construtivistas de aprendizagem, que enfatizam o papel ativo do aprendiz na construção do conhecimento.

Ferreiro e Teberosky (1999) desafiam educadores/as e pesquisadores/as a repensarem as práticas tradicionais de alfabetização. Elas sugerem uma mudança de paradigma: de uma visão mecânica e fragmentada do processo de aprendizagem para uma abordagem que reconheça a complexidade do desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança. Esta perspectiva não apenas promete melhorar a eficácia do ensino da leitura e escrita, mas também promove um aprendizado mais significativo e duradouro. Ao reconhecer a criança como um ser ativo na construção de seu conhecimento, abre-se caminho para práticas pedagógicas mais alinhadas com o desenvolvimento natural da linguagem e do pensamento infantil.

Nessa leva de autores/as que levantam críticas aos métodos de alfabetização, situamos também Smolka (1987), que argumenta que os métodos convencionais de alfabetização, sejam eles sintéticos ou analíticos, falham em considerar a dimensão social e

interativa da linguagem. A autora destaca que esses métodos frequentemente reduzem a alfabetização a um processo mecânico e elimina a “forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura - para quem escrevo, o que escrevo e por quê? (Smolka, 1987, p.95).

Um ponto central da crítica de Smolka (1987), é que os métodos tradicionais não levam em conta o conhecimento prévio das crianças sobre a linguagem e a escrita. Ela argumenta que as crianças chegam à escola com uma rica experiência linguística frequentemente ignorada no processo de alfabetização formal (Smolka, 1987). Além disso, a autora em questão, enfatiza a importância das relações de ensino e das interações sociais no processo de alfabetização e que a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de forma isolada, mas por meio de interações significativas com outros, sejam eles/as professores/as ou colegas.

Diante disso, Smolka (1987, p.87) propõe uma abordagem discursiva da alfabetização, o que significa que “[...] a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela leitura (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita”, portanto, esta autora reconhece a escrita como uma prática social e cultural. Nesta perspectiva, a alfabetização não é vista apenas como a aquisição de uma habilidade técnica, mas como um processo de inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita .

Essa abordagem discursiva permite uma compreensão mais profunda do processo de alfabetização, reconhecendo as múltiplas vozes e discursos presentes na sala de aula. Destaca, ainda, a importância de criar espaços de negociação de significados, onde as crianças possam explorar diferentes modos de ver e dizer o mundo por meio da escrita (Smolka, 1987).

Diante dessas considerações, Freire (1967), Vygotsky (1991), Ferreiro (1999) e Smolka (2012) rejeitam métodos mecânicos que desconsideram o contexto cultural ou os processos cognitivos dos/as alunos/as. Em vez disso, defendem práticas que valorizem o protagonismo do/a aprendiz e defendem que a alfabetização não deve ser reduzida à decodificação técnica das palavras.

As críticas desses/as autores/as ao processo tradicional de alfabetização, continuam extremamente relevantes no cenário educacional contemporâneo. Suas contribuições desafiam educadores/as a repensarem suas práticas pedagógicas para torná-las mais significativas e transformadoras. Ao valorizar o contexto social e cultural dos/as alunos/as, promover interações colaborativas e respeitar os processos cognitivos individuais, eles oferecem caminhos para uma educação mais inclusiva e eficaz.

Ainda que estes/as estudiosos/as tenham trazido grandes contribuições para se pensar o processo de alfabetização e, de certa forma, nos ajudado a pensar o ensino do ato de ler nos distanciando das práticas tradicionais, consideramos importante trazer à tona uma perspectiva de alfabetização que tem ganhado corpo a partir de 2019, se opondo a PNA. Nesta abordagem, somos chamados/as a desconfiar de concepções que, ao longo da vida, nos foram empurradas como verdades. Na próxima seção situamos essa perspectiva.

4 UMA METODOLOGIA PARA ENSINAR O ATO DE LER NUMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA

Conforme discutimos nas seções anteriores, as concepções que materializam o fazer docente no processo de alfabetização revelam um campo permeado por debates sobre metodologias e práticas pedagógicas. O método fônico, embora frequentemente apresentado como uma inovação no contexto da alfabetização, carrega características de abordagens tradicionais que enfatizam a relação entre fonema e grafema.

Sob o olhar de outras perspectivas, observa-se a necessidade de transcender a visão tecnicista e integrar práticas que considerem a construção do sentido e a interação sociocultural, aspectos fundamentais para um processo de alfabetização significativo. Assim, é imprescindível que o/a docente reflita criticamente sobre sua prática, reconhecendo as limitações e possibilidades de cada abordagem à luz das necessidades e contextos específicos dos/as educandos/as.

Neste trabalho, fazemos a defesa por uma alfabetização com foco na humanização, uma vez que por meio dela temos a possibilidade de refletir e discutir práticas pedagógicas que colocam os sentidos no centro dos processos de ensino e aprendizagem. A prática pedagógica humanizadora contribui significativamente para o aprimoramento da docência, criando condições para superar o individualismo e promovendo um ensino mais intencional e consciente.

Nesse sentido, nesta seção, abordaremos a necessidade de uma metodologia voltada para o ensino do ato de ler, fundamentada em uma perspectiva humanizadora. Destacaremos como essa abordagem valoriza as experiências, os saberes prévios e a singularidade de cada indivíduo, promovendo uma aprendizagem com sentido e contextualizada. Assim, será possível compreender como o ensino do ato de ler pode ser um meio de emancipação pessoal e transformação social, alinhando-se a uma educação inclusiva e equitativa.

4.1 Situando a Alfabetização Humanizadora

Um dos principais objetivos da escola, especialmente no ciclo de alfabetização, é que a criança aprenda a ler ao final do ano letivo. No entanto, é crucial compreender que a mera capacidade de decodificar palavras não significa necessariamente que a criança tenha se tornado uma leitora. A alfabetização vai além da simples associação entre grafemas e

fonemas. Muitas crianças aprendem a pronunciar palavras escritas, mas não conseguem compreender o significado do que leem. Esta distinção é fundamental, pois a verdadeira leitura envolve a compreensão do texto, sem o foco na pronúncia.

O processo de alfabetização deve ser visto como um caminho para a humanização da criança. Isso ocorre quando o objetivo da escola se afasta do ensino do ato de ler e escrever como objeto técnico. Quando uma criança aprende a ler verdadeiramente, ela ganha uma ferramenta poderosa para entender e interagir com o mundo ao seu redor, porém, infelizmente, muitas escolas ainda focam em atividades que priorizam a oralidade, cujo propósito é apenas avaliar meninos e meninas para saber se pronunciam bem ou não. Neste sentido, podemos dizer que em vez de humanizar, estamos trabalhando na sua desumanização, pois a criança não lê:

- para responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola;
- para se comunicar com o exterior;
- para descobrir as informações das quais se necessita;
- para fazer (brincar, construir, levar a termo um projeto-empreendimento);
- para alimentar e estimular o imaginário;
- para documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento. (Jolibert, 1994, p.31)

Se formos pensar no conceito de desumanização ele se relaciona com a acomodação, que se opõe à noção de integração e criticidade, quando alguém permanece em uma posição passiva, sem a intenção de promover mudanças; nessa situação, o diálogo se torna ausente e as ideias não são discutidas devido à rigidez do contexto (Freire, 1967). A humanização, ao contrário, é um processo vital, pois fomenta a interação do ser humano com a realidade, permitindo a emergência da criatividade, recriação e decisão no contato contínuo com o mundo. Se esse potencial for restrito ou limitado, o indivíduo sacrifica sua capacidade criativa (Freire, 1967) e, portanto, não se desenvolve em suas máximas possibilidades.

Esse processo de humanização no contexto brasileiro não pode ser alcançado por engano, medo ou força, mas por meio de uma educação que, por sua essência, seja corajosa, incentivando a reflexão sobre o próprio poder de pensar e que promova o desenvolvimento desse poder, explicitando as potencialidades individuais e a capacidade de escolha (Freire, 1967). Nesse contexto, é imprescindível uma prática pedagógica humanizadora, que reconheça as pessoas como participantes de um processo dialógico.

A alfabetização, inserida nesse paradigma de prática pedagógica humanizadora, emerge como fundamental para o desenvolvimento social dos sujeitos, abordando a linguagem escrita como ponto central da mediação cultural e das interações humanas. Esse enfoque permite às crianças participarem ativamente das trocas de saberes e de cultura, indo

além da mera aquisição de habilidades técnicas, e integrando-se de forma mais plena ao universo da linguagem escrita (Arena, 2021).

Como temos visto, o poder econômico e político frequentemente instrumentaliza a alfabetização para reproduzir visões fragmentadas e alienantes, dificultando a compreensão crítica e a participação plena das crianças na sociedade. Essa situação limita a possibilidade de leitura e escrita como prática social complexa, bem como dificulta uma visão integrada do mundo e a construção de sentidos mais amplos e significativos.

Nessa perspectiva, a Alfabetização Humanizadora surge como uma resposta às abordagens tradicionais de alfabetização, que, frequentemente, reduzem o processo de aprendizagem da leitura e escrita a um ato mecânico e descontextualizado. Essa adjetivação “Humanizadora”, vem contemplar uma insatisfação de um grupo de estudiosos/as da área da alfabetização⁵, mais precisamente, professores/as da Universidade Estadual Paulista - UNESP, contra os ditames da PNA, cuja determinação é o uso do método fônico como forma de alfabetizar. O grupo argumenta que essa nova perspectiva é necessária para que possamos dar um basta em métodos tão limitantes como o fônico, silábico e o uso de cartilhas, os quais têm sido considerados como causadores de analfabetos funcionais.

Como forma de divulgar e, de certa forma, propagar os pressupostos dessa perspectiva de alfabetização, os/as idealizadores/as criam o Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum⁶, que tem como objetivo:

Ampliar as discussões teóricas e práticas sobre o processo de alfabetização no campo das ciências humanas e constituir um conjunto de conhecimentos, análises e reflexões sobre a temática, que possibilitem uma visão e um posicionamento críticos frente às concepções defendidas nos documentos oficiais e presentes em certas práticas escolares que focalizam a língua como sistema formal de representação da linguagem humana.

Promover debates teóricos e disseminar práticas para a criação de um movimento composto por professores de diferentes instâncias educacionais, na defesa de uma alfabetização humanizadora. (NAHum)

Como forma de atingir esses objetivos, o *site* do NAHum está organizado de modo que o/a professor/a alfabetizador/a possa encontrar uma grande quantidade de conteúdo que vai lhe ajudar no desenvolvimento na sua docência alfabetizadora, organizando-se, assim, em Boletins e Publicações. Os Boletins, que já estão na sua 26a. edição, até a finalização dessa escrita, são publicados bimestralmente e por meio deles os/a docentes têm acesso à “[...] reflexões teóricas e demonstrações de práticas que não utilizem cartilhas ou manuais voltados à consciência fonológica, ao método fônico ou silábico” (NAHum). A aba Publicações

⁵ Dagoberto Buim Arena, Stela Miller, Elianeth Dias K. Hernandez.

⁶ Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/>

oferece ao/à alfabetizador/a um conjunto de materiais que vão desde podcasts a conteúdos voltados para o trabalho com a literatura infantil “[...] para favorecer a disseminação da proposta de Alfabetização Humanizadora, defendida como essencial ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (NAHum).

Dessa forma, os pressupostos fundamentais da Alfabetização Humanizadora, vão ganhando corpo, dentre os quais destaca-se o reconhecimento da natureza social e cultural da linguagem escrita. Arena, um dos fundadores do NAHum, afirma que “os enunciados da linguagem escrita – objeto de ensino e de aprendizagem – são meios fundamentais para o processo de humanização” (Arena, 2021). Fica claro, então, que a leitura e a escrita não podem ficar minimamente focadas na decodificação, senão, conforme Miller (2020), deixamos de dar “vez e voz às crianças”, e, assim, elas passam a ser passivas durante o movimento de ensino e aprendizagem.

Conforme Arena (2021), a alfabetização deve estar ligada à realidade, ao contexto social e cultural das crianças, portanto, as cartilhas não fazem sentido nesse processo. Quando o contexto social e cultural é levado em consideração, é possível formar cidadãos/ãs críticos/as, capazes de compreender e transformar o mundo.

A Alfabetização Humanizadora coloca a interação e o diálogo no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Esta abordagem reconhece que a linguagem escrita é uma manifestação cultural e, portanto, deve ser ensinada como tal. Arena (2024, p.6) enfatiza que as crianças devem aprender os “[...] atos culturais associados à leitura e à escrita”, considerando como a sociedade utiliza esses conhecimentos no cotidiano. Isso significa que o ensino deve estar vinculado às necessidades reais e às práticas sociais das crianças, promovendo um diálogo constante entre o aprendiz e a vida.

Um aspecto revolucionário da Alfabetização Humanizadora é a ênfase no sistema gráfico em vez do sistema alfabético tradicional⁷. Arena (2024) argumenta que a matéria-prima da linguagem escrita não são apenas as letras, mas todos os caracteres, que incluem pontuação, espaços, símbolos e outros elementos gráficos. Por esse motivo, Arena e Arena (2024, p.9), ao falarem das referências teóricas que têm sustentado essa perspectiva, afirmam:

⁷ Os teóricos que têm dado base a Alfabetização Humanizadora são, principalmente, Volóchinov, Bakhtin e Medvedev, representantes da filosofia da linguagem de origem russa. Além da psicologia russa, destacando, Vygotski e Leontiev, bem como autores que têm contribuído com a sua didática do ensino dos atos de ler e escrever, como Élie Bajard, Célestin Freinet e Josette Jolibert e Jacob.

Temos, portanto, dois cuidados, entre outros tantos. O primeiro é o de, deliberadamente, nos afastarmos de alguns princípios amparados nas ciências da natureza, tal como o da necessidade de desenvolvimento de consciência fonológica. O segundo é o de abrir espaços fronteiriços que abriguem conceitos e termos ainda em nascimento. Neste esforço de criarmos modos humanizadores de pensar a alfabetização, recompusemos condutas intelectuais fundamentadas em estudos de áreas de certas vertentes da semiótica, da filosofia da linguagem, da psicologia, da didática e da antropologia, entre outros campos, que redimensionam e reposicionam a linguagem escrita nas trocas humanas.

Esta visão amplia a compreensão da escrita como um sistema visual complexo, indo além da mera correspondência entre fonemas e grafemas. De acordo com estes/as autores/as, ao trabalhar com caracteres, as crianças são expostas à complexidade real da escrita desde o início, preparando-as melhor para a leitura e escrita em contextos reais.

Essa perspectiva de alfabetização prioriza o uso de enunciados completos e significativos, em vez de se concentrar em letras, sílabas ou palavras isoladas. Arena (2024, p.3) enfatiza que os enunciados são "as manifestações concretas da linguagem", tanto orais quanto escritas. Ao trabalhar com enunciados inseridos em contextos reais de comunicação, as crianças compreendem a função social da escrita e sua relevância para a vida cotidiana. Isso contrasta fortemente com o uso de pseudotextos ou palavras soltas, que não refletem o uso real da linguagem e podem dificultar a compreensão do propósito da leitura e da escrita.

Em síntese, a Alfabetização Humanizadora oferece uma perspectiva mais abrangente e culturalmente sensível para o ensino do ato de ler. Ao ressaltar a interação, o sistema gráfico e o uso de enunciados significativos, esta abordagem não apenas ensina as crianças a ler, mas as ajudam a compreender o mundo que as cerca. Ao compreender o ensino do ato de ler por essa via é que Arena e Arena (2024), criam o “Manifesto: Por uma Alfabetização Humanizadora não-excludente e culturalmente diversa”. Neste sentido, consideramos importante dar destaque especialmente aos seguintes pontos apresentados por eles/as:

[...]

11. Por todas essas escolhas, ela escapa dos estudos da fisiologia do corpo humano, dos sons da linguagem oral, das suas descrições e classificações e, assim, liberta, se aninha nas mentes humanas, na linguagem interior, na cultura de todas as pessoas, portanto, no campo impreciso, mas não menos científico, das ciências humanas.

12. Ao se situar no campo das ciências humanas, ela humaniza, não exclui ninguém, cultua a cultura de todas as crianças e a vida de todos os dias.

13. Não exclui quem não pode ouvir os fonemas, quem não pode ver os caracteres, quem não pode movimentar dedos e boca, quem raciocina de modo diverso, quem vive intensamente sua própria cultura.

[...]

15. Culturalmente, oferece as possibilidades a todas as crianças para que a alfabetização promova o seu desenvolvimento intelectual, com os pés apoiados em sua própria cultura.

[...]

16.7. Esta ruptura permite que não se veja um corpo biológico da criança em funcionamento, com suas possibilidades e limites, mas uma mente inteligente, cultural, situada no cruzamento entre um tempo histórico e um lugar. (Arena; Arena, p.13-14)

Como vemos, esta visão holística promove um processo de humanização mais amplo e significativo, preparando-as para uma participação plena e crítica na sociedade, por isso é importante que nos apropriemos da sua metodologia, questão que será abordada na próxima seção.

4.2 Em busca de um caminho metodológico

Como mencionamos ao longo do trabalho, por meio dos métodos tradicionais de alfabetização, a criança aprende a ler priorizando primeiro a associação de fonemas e grafia, iniciando com a leitura de sílabas, depois de frases e, por fim, textos que, na maioria das vezes, nada dizem às crianças. Nesse processo, o/a professor/a precisa apenas seguir um roteiro pedagógico predeterminado pelo método.

Essa rigidez metodológica restringe a capacidade do/a docente de explorar oportunidades pedagógicas, como a abertura para situações imprevisíveis em sala de aula, que, segundo Corsino (2009, p.39), “[...] pode ser entendida como compromisso ético-político [...], ou seja, quando na turma há espaço e tempo para algo fora do previsto, o inacabamento que permite o contorno dado pelo outro-criança”. Por exemplo, diante de um/a aluno/a que traz um elemento concreto (como objetos ou artefatos culturais) para a aula — hipoteticamente, uma lagartixa —, o/a professor/a poderia utilizar esse evento para desenvolver atividades de leitura e escrita contextualizadas (descrever o animal, pesquisar seu habitat, criar narrativas). No entanto, a necessidade de cumprir etapas predeterminadas do método, frequentemente inviabiliza tais práticas, engessando o processo de ensino em detrimento de conexões significativas com o dos/a alunos/a.

Com relação a essa discussão, Geraldi (2015, p.100) destaca a necessidade da aula estar sempre voltada “[...] para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida”. Neste sentido, o autor defende a aula como acontecimento, o que significa eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado (Geraldi, 2015, p.100).

Seguir os caminhos metodológicos tradicionais perpetua o cenário de analfabetismo funcional dentro da sociedade, ou seja, formamos pessoas que leem mas não compreendem, visto que durante o processo o foco sempre esteve voltado para o ato da pronúncia. Isso significa que precisamos ir para além do mero ensino das correspondências entre letras e sons, buscando desenvolver estratégias mais amplas de construção de sentido.

Alfabetizar numa Perspectiva Humanizadora vai requerer do/a professor/a alfabetizador/a buscar um caminho metodológico que se distancia do que tradicionalmente vem sendo exigido no ensino do ato de ler. Para tanto, é necessário que, desde o início do processo, os/as alunos/as tenham acesso aos gêneros textuais. Tanto Jolibert e Jacob (2006) como Bajard (2012) destacam a importância de se trabalhar com textos completos e autênticos para alfabetizar crianças. Este último argumenta que é fundamental que as crianças sejam inseridas a uma diversidade de gêneros textuais, mesmo que seja necessário a mediação do/a professor/a (Bajard, 2006).

Tendo acesso aos gêneros, as crianças terão a oportunidade de vivenciarem a "leitura como interrogação de textos", proposta por Josette Jolibert e Jacob (2006), ou seja, são incentivadas a buscarem pistas e construir hipóteses sobre seu significado. Um exemplo de uma situação de interrogação de texto, descrito pelas autoras, trata-se da leitura de um cartaz sobre a limpeza urbana, a partir do qual a professora orienta os/as alunos/as a observarem diferentes elementos do texto, como imagens, palavras conhecidas e o contexto geral, para construir coletivamente a compreensão (Jolibert e Jacob, 2006, p.55).

Situações como a apresentada, nos dizem que mesmo que as crianças ainda não leiam convencionalmente, isso não as impede de ter acesso a diversidade textual. Não podemos exigir de alunos/as que ainda não se apropriaram do ato de ler, que o façam da primeira à última palavra ou que percam um longo tempo pronunciando letras, sílabas ou palavras soltas. Por esse motivo, o ato de ler vai acontecendo “[...] a partir dos indícios que vão desde as ilustrações até o formato e a cor, passando entre outros, pelas palavras e que, de todo modo, estão muito ligados ao contexto no qual tais escritos são encontrados” (Jolibert, 1994, p.44)

Conceber a leitura como interrogação de textos, coloca o/a aluno/a como protagonista ativo/a do processo. Além disso, dá ênfase a textos reais, como cartazes, rótulos e embalagens, aproximando a leitura de situações concretas do cotidiano. Isso vai ao encontro

da ideia defendida pelo Projeto Arrastão⁸ de que “[...] o ato de aprender se dava também no cotidiano e não somente dentro de sala de aula” (Bajard, 2012).

É importante esclarecer que para se trabalhar com o texto em sala de aula, no processo de alfabetização, é preciso levar em consideração os seguintes passos: escolha do texto, exposição, o encontro, pergunta inicial, exploração do texto, fechamento da sessão e, por fim, o texto ao vivo. (Bajard, 2012).

Ao buscarmos apoio em Bajard (2012), percebemos que no caminho metodológico pensado numa Alfabetização Humanizadora, a “escolha do texto” é um passo importante, pois este precisa girar em torno de algo instigante e desconhecido para as crianças, ou seja, tem que ser um gênero que “[...] não tenha sido lido nem escutado, com poucas dificuldades linguísticas, em que quase todas as palavras são conhecidas pelos alunos” (Bajard, 2012, p.98). A “exposição” se refere ao recurso que vai ser utilizado para ser apresentado o texto para a turma. As crianças precisam tê-lo sob seus olhos, para tanto, pode ser usado por meio de um cartaz, flanelógrafo, datashow etc. É de responsabilidade do/a professor/a esta escolha, conforme as suas necessidades.

O momento do “encontro” com o texto deve ser revelado aos/as alunos/as pela leitura silenciosa, essencial para que esse processo de questionamento ou descoberta do texto ocorra. Na verdade, a criança só consegue descobrir o texto porque este lhe é revelado por meio de um encontro visual e silencioso. Para Bajard (2012), ao possibilitar esse encontro da criança com o gênero trabalhado, o/a professor/a deve instigá-la com uma “pergunta inicial” - Do que trata o texto?. A partir de então, começa a haver por parte dos/as alunos/as uma grande “exploração do texto”⁹ até chegar ao “fechamento da sessão de descoberta”, momento em que o/a professor/a “[...] avalia a manutenção ou o esgotamento do interesse por parte dos alunos para fechar essa fase com a síntese do conteúdo resgatado, a partir das pistas registradas. Ele faz a síntese do conteúdo” (Bajard, 2012, p.104).

Esse caminho metodológico de descoberta do texto encerra-se com o “texto ao vivo” que, segundo Bajard (2012, p.105), para chegar a esse passo:

⁸ É uma organização social sem fins lucrativos, constituída legalmente no dia 7 de agosto de 1968. Com a filosofia de “não dar o peixe, mas ensinar a pescar”, o Projeto Arrastão se tornou uma grande rede de cidadania baseada nas áreas pedagógica, social e cultural. E tem sete valores bem definidos: coragem e ousadia para ser guerreiro, diversidade para ser agregador, criatividade para sempre gerar ideias, acolhimento para ser um bom amigo, confiança para ser referência, flexibilidade para estar sempre vivo e, claro, uma dose de alegria.

⁹ Nesse momento, há uma grande confrontação de ideias entre as crianças, à medida que elas buscam atribuir sentido ao texto. De acordo com Jolibert e Jacob (2006, p.186), nessa confrontação é preciso deixar primeiro que “[...] as crianças proponham a sua interpretação global do texto, pedindo-lhes para justificá-la (“Sim, por que você diz isto? Onde viu? Mostre-nos!”) e fazer com que confrontem as diferentes interpretações. A educadora não intervém diretamente para dizer quem tem razão: obriga a buscar outros elementos para progredir na construção do significado e da sua coerência”.

[...] é necessário que a criança tenha compreendido o texto previamente. A partir daí, ela transmite vocalmente aos ouvidos dos outros. A transmissão vocal pode ser efetuada uma vez pelo mestre e, na sessão seguinte, pelos alunos. O texto já compreendido, é dito com expressão e escutado pelos outros com prazer.

Outro aspecto importante é a metacognição, a partir da qual, o/a professor/a leva as crianças a refletirem sobre como conseguiram entender o texto e, dessa forma, elas tomam consciência das estratégias utilizadas. Com esse processo os/as alunos/as conseguem tornar-se leitores autônomos.

Esse percurso metodológico permite um aprofundamento da compreensão da leitura, que vai de algo individual até a construção coletiva do sentido. A interação entre os/as alunos/as não enriquece só a compreensão individual, mas contribui para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e colaboração que são essenciais para a vida em sociedade. Além disso, é necessário avaliar a compreensão leitora do/a aluno/a, sobre aquilo que é lido.

Jolibert e Jacob (2006) explicam sobre a necessidade da criação de ferramentas avaliativas pelos próprios/as alunos/as. Argumentam que, após a cada sessão de leitura, eles/as devem ser incentivados/as a sistematizarem o que aprenderam, criando quadros e esquemas que servirão de apoio para leituras futuras. Assim, não apenas consolidam suas aprendizagens, mas desenvolvem sua autonomia como leitores/as.

É importante ressaltar que o desenvolvimento da compreensão leitora é um processo contínuo e de longo prazo, não se adquire de uma vez por todas, mas de uma competência que se aprimora ao longo da vida. Por isso, é fundamental que o questionamento ou a descoberta do texto transpasse todo o currículo escolar, não se limitando à área específica da alfabetização. Do mesmo modo que devemos considerar as especificidades de cada contexto, sempre mantendo o protagonismo do/a aluno/a, trabalhando com textos significativos, a reflexão metacognitiva e a construção coletiva de sentidos.

Como vemos, para se ensinar a ler é necessário que as crianças estejam totalmente envolvidas no processo, o que ultrapassa a ideia de que elas têm apenas que decodificar uma palavra daqui, uma frase dali até chegar ao texto. A Alfabetização na Perspectiva Humanizadora propõe o caminho inverso e, mais do que isso, carregado de sentido.

Na seção seguinte nos voltamos para compreender o que dizem as crianças do 1º ano sobre o ensino do ato de ler a que são submetidas no processo de alfabetização.

5 COM A PALAVRA AS CRIANÇAS DO 1o. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ENSINO DO ATO DE LER

Viver a escuta de crianças que estão no início do processo de alfabetização foi um grande desafio para nós e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de compreender que na pesquisa acadêmica a sua voz precisa ser respeitada e divulgada, de modo que profissionais da educação estejam atentos/as ao que meninos e meninas têm a dizer acerca do que organizamos ou pensamos para eles/as, especialmente quando se trata de um momento tão importante na sua vida, a apropriação do ato de ler.

Como já mencionei anteriormente, a tradição científica consolidada, geralmente toma a criança ora “[...] como objeto de estudo, ora como foco nas intervenções socioeducativas baseadas nos padrões estabelecidos pela ciência” (Rocha, 2008, p.43). Por estar inserida no contexto de investigação, durante seis meses, por meio do Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como mencionei na metodologia, é que começamos a perceber o quanto era preciso que meninos e meninas pudessem dizer a sua palavra, o que poderia trazer contribuições significativas para a pesquisa.

Nesse sentido, nesta escuta da criança, buscamos:

[...] confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos. No entanto, o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência. (Rocha, 2008, p.46).

No início do diálogo com as crianças, por meio do grupo focal, as questionamos se já sabiam ler, o que elas responderam:

Crianças: Sim!!!!

Chapeuzinho Amarelo: Tia, eu ainda tô aprendendo. Eu já tô em frases.

Marcelo, Marmelo, Martelo: Tia, eu tô aprendendo de três partes e de duas partes.

O gato que tinha medo do escuro: Tia, quando eu tô passando no trânsito e tem alguma palavra na rua, eu fico lendo.

O menino Azul: Sim!

Pluft, o fantasminha: Eu não sei, Tia.

A menina das Estrelas: Não.

O menino que colecionava guarda-chuvas: Ainda não.

O menino Azul: Eu sei ler uma história, “A menina bonita do laço de fita”.

Marjorie: Legal! Às vezes a gente pode achar difícil aprender a ler, mas isso não quer dizer que a gente não vai conseguir. A gente vai, mas algumas pessoas conseguem mais rápido e outras demoram um pouco mais. Mas todo mundo tem o seu tempo pra aprender.

Nas respostas apresentadas, percebemos que apenas duas crianças afirmam saber ler, duas dizem que estão aprendendo e três alegam que não sabem. Em relação às que afirmam que estão aprendendo, conseguimos observar aspectos importantes sobre o tipo de prática de alfabetização a que estão sendo expostas, que, no caso, trata-se do método tradicional, o qual prioriza exclusivamente a segmentação do processo, ou seja, a criança precisa seguir uma ordem hierárquica dos conhecimentos a serem apropriados que envolvem o ato de ler, iniciando pelos elementos da língua considerados menores para, depois, chegar aos maiores. Isso fica claro, quando mencionam “Eu já tô em frases” (**Chapeuzinho Amarelo**) e “[...] tô aprendendo de três partes e de duas partes” (**Marcelo, Marmelo, Martelo**).

Conforme discutimos ao longo deste texto, a abordagem tradicional de alfabetização, mais especificamente o método sintético, segundo Mortatti (2006), reduz a alfabetização a um processo de montagem de palavras ou frases sem contexto algum, ou como abordam Ferreiro e Teberosky (1999), prioriza a decodificação em detrimento da construção de sentido, sem conexão com a função social da escrita. Com isso, se reduz a linguagem a um simples objeto de manipulação, empobrecendo o processo vivido e, como diz Arena (2017), a sua própria essência.

No que se refere aos alunos **O gato que tinha medo do escuro** e **O menino Azul**, ambos já conseguem relacionar o ato de ler às situações do cotidiano, à medida que afirmam usá-la na rua ou para ler uma história, trazendo à tona a função social da linguagem escrita, o que se aproxima a perspectiva freireana de leitura de mundo. Nesse sentido, os alunos estão dando seus passos na descoberta do mundo por meio das palavras. Neste caso, o ato de ler, transcende as páginas dos livros didáticos e se transforma em uma poderosa ferramenta de interação com a vida em sua totalidade. Esta abordagem da leitura se alinha ao conceito de Alfabetização Humanizadora, defendida por Arena e Arena (2024, p.13), visto que esta perspectiva elege “[...] os sentidos compartilhados com a linguagem oral, os gêneros dos enunciados, a figura do Outro nas relações com a escrita, a cultura da vida na escola, e, sobretudo, os atos humanos com a escrita, manifestados objetivamente nos atos múltiplos de ler e de escrever”.

Aproveitamos para questionar as crianças como a professora as ensina a ler, cujas respostas foram:

Chapeuzinho Amarelo: Ela vai colocando a **palavra** lá pra gente.

Marjorie: Ela coloca a **palavra na lousa**? É isso?

O menino Azul: Ela coloca lá **na lousa** e manda a gente ler.

O gato que tinha medo do escuro: Ela coloca **no quadro** pra nós lê.

O menino Mágico: Tia, ela também **coloca umas frases** pra gente poder ler.

O grande Rabanete: Ela ensina a ler, ela **coloca umas questões no quadro**, aí nós vamos aprendendo.

Marjorie: E você **“Menino que colecionava guarda-chuvas”**, como que a professora ensina a ler?

O menino que colecionava guarda-chuvas: A gente **tem que prestar atenção**, pra poder a gente aprender a ler, que ela fala pra gente. Ela disse que se a gente não aprender a ler, a gente não vai pro 2º ano.

Marjorie: E como ela explica o jeito que tem que fazer pra poder aprender a ler?

O menino que colecionava guarda-chuvas: Ela ensina a gente, **ela coloca no quadro quando a gente não sabe**. Ela fala: “Oh, eu vou fazer aqui uma tarefa, mas eu não vou botar no quadro. Mesmo assim a gente não acertando, ela fica orgulhosa, mas quando a gente acerta, ela também fica orgulhosa. Mas quando a gente copia, ela não fica orgulhosa.

Pluft, o fantasma: **Ela coloca no quadro**. Quando eu não sei colocar o meu nome, ela escreve pra mim.

O menino Azul: Ela faz atividade de matemática, apostila de matemática.

O grande Rabanete: Ela ensina **o nome de vaca, galo, galinha**.

(Grifos nossos)

As respostas das crianças expõem práticas pedagógicas da década de 20, do século XX, que ainda têm sido adotadas em pleno século XXI. O método de registrar palavras e frases na lousa e focar na proferição das palavras reproduz exatamente o que Vygotsky (1991) já alertava sobre esse tipo de prática, a redução do ato de ler a um ato mecânico de decodificação, ignorando sua função social. Este teórico também enfatiza que os métodos de alfabetização tradicionais desprezam a experiência prévia dos/as alunos/as. Além de que o uso constante apenas do quadro e das apostilas, nos indica que há uma restrição na experiência leitora, não há a inserção de gêneros textuais presentes no cotidiano.

Vemos, então, que é praticamente unânime na fala das crianças, o uso do quadro para ensinar a ler por meio do registro de palavras soltas e, ao que parece, de acordo com o aluno **O grande Rabanete**, palavras que estão muito presentes em manuais cartilhescos. No entanto, conforme Bajard (2012), esse ato cultural precisa contemplar a descoberta do texto, pois é assim que se faz na vida. A escola que deveria ensinar aqueles/as que estão se apropriando do ato de ler a operar sobre uma matéria gráfica, visto que ler é “[...] tomar conhecimento de um texto gráfico desconhecido” (Bajard, 2012, p.92).

Outro aspecto notado é que existem momentos de tensão, quando **O menino que colecionava guarda-chuvas** diz que “Se a gente não aprender a ler, não vai pro 2º ano”, dando-nos indícios de que as crianças são expostas a uma pedagogia baseada na ameaça e na pressão por resultados, situação, de fato, bem recorrente no espaço da sala de aula, cujo foco tem sido voltado para os vários Testes de Fluência que as crianças precisam fazer ao longo do ano, determinado pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Essa prática, segundo Soares (2017), pode gerar ansiedade e bloquear o prazer na aprendizagem. Por esse motivo, corroboramos com Smith (2003, p.252) que:

Os testes são, primariamente, uma conveniência administrativa. São elaborados e administrados por uma variedade de razões e políticas burocráticas, para classificar as crianças e avaliar os professores. Mas nenhum teste de leitura jamais ajudou uma criança a aprender a ler. E não existe nada, nos próprios testes, que indique por que uma criança poderia não estar conseguindo aprender a ler.

Essa ênfase dada aos testes tem reforçado a separação entre as crianças, pois constantemente se ouve “ele não sabe ler”, “ele já sabe ler”, o que acaba contribuindo para se confundir diferença com deficiência. Isso se confirma quando perguntamos sobre quem elas achavam que já sabe ler na sala:

Crianças: Eu!!!

Marjorie: Mas além de vocês, tem outras crianças?

O menino Mágico: Não...

O gato que tinha medo do escuro: Tem!!! R!!!

Crianças: É o R!

Chapeuzinho Amarelo: E!

A menina das Estrelas: Marcelo, Marmelo, Martelo.

Marcelo, Marmelo, Martelo: A, L e R!.

A menina das Estrelas: R.

O menino que colecionava guarda-chuvas: I, R, Y, AL, A, V e Chapeuzinho Amarelo..

A menina das Estrelas: O menino Maluquinho e O menino que colecionava guarda-chuvas.

O menino Azul: Quem sabe ler... Deixa eu ver...

O grande Rabanete: Eu!

O menino Azul: Tu não! O grande Rabanete não sabe ler.

O menino que colecionava guarda-chuvas: Tia, **porque não presta atenção. Sabe quem mais presta atenção?** A menina das Estrelas!

O menino Azul: E eu!

O menino que colecionava guarda-chuvas: Não, tu não presta atenção!

A menina das Estrelas: Deixa eu falar, é B, R, A, K.

O grande Rabanete: Marcelo, Marmelo, Martelo sabe ler. H e E!

O menino que colecionava guarda-chuvas: É tia, a professora pediu pra H e E lerem, eles leram... Acertaram!

De acordo com a fala das crianças, um grupo na sala é reconhecido como leitor e, conforme a fala do **Menino que colecionava guarda-chuvas**, este estatuto é um reconhecimento da própria professora, à medida que aponta aqueles/as que são “escolhidos/as” por ela para realizarem a leitura. Além disso, esta criança ao afirmar que quem não sabe ler “porque não presta atenção”, nos dá pistas para acreditar que esta pode ser uma fala da docente também. E, assim, as crianças seguem sendo culpadas pela sua não aprendizagem, como se a apropriação de qualquer ato cultural, especialmente na complexidade do ato de ler, dependesse única e exclusivamente delas. De acordo com Arena e Arena (2024), é urgente provocar rupturas nessa forma de enxergar as crianças e, consequentemente, o ensino a que são submetidas:

16.2 A ruptura pode ser percebida nas rachaduras dos argumentos que defendem a visão de que a alfabetização é científica e técnica, porque se baseia na língua oral audível, com evidente desprezo pela linguagem escrita

como criação cultural humana, com autonomia de vida em relação aos elementos da língua oral. Esta ruptura permite que qualquer criança seja banhada pela linguagem escrita como portadora de sua cultura e de seus modos de pensar e de agir no mundo. (Arena; Arena, 2024, p.14)

O pouco número de crianças leitoras evidencia que a leitura no espaço da sala não tem sido tratada como um direito coletivo. Para Miller (2020), a alfabetização deve ser um processo de inserção cultural, em que todas as crianças, independentemente de ritmos individuais, sejam capazes de interagir criticamente com textos. Sendo assim, observamos um processo de desigualdade à medida que é negado o acesso à leitura para os/as outros/as alunos/as.

Quando questionadas sobre o porquê das crianças citadas já saberem ler, as respostas dos/as alunos/as foram as seguintes:

Chapeuzinho Amarelo: Porque elas já estudaram.

Crianças: Elas fazem reforço.

Marjorie: Todo mundo aqui faz reforço?

O menino Maluquinho: Eu faço.

Marcelo, Marmelo, Martelo: Eu vou pro reforço de noite.

O gato que tinha medo do escuro: Eu vou pra capoeira.

Chapeuzinho Amarelo: Eu também faço capoeira.

Como vemos, grande parte das crianças associam a aprendizagem do ato de ler ao Reforço Escolar, o que significa que não reconhecem a escola como o espaço responsável para isso. E essa percepção não é acidental, mas fruto de práticas pedagógicas que falham em tornar a experiência com a leitura significativa.

Mortatti (2004, p.15), no entanto, reforça que aprender a ler na escola é algo inquestionável, ao afirmar:

Saber ler, saber utilizar a leitura nas diferentes situações do cotidiano é, hoje, necessidade tida como inquestionável tanto para o exercício da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. É, portanto, dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia.

Devido a escola não exercer a sua função como deveria, o Reforço Escolar tem sido bastante procurado e aderido, por trazer soluções com metodologias adaptativas para aquilo que o/a aluno/a não conseguiu absorver dentro de sala de aula. Segundo pesquisa de Alfabo (2022), 67% dos/as estudantes brasileiros/as precisaram de Reforço Escolar para recuperar aprendizagens perdidas durante o período da pandemia e o percentual é mais alto quando o assunto é crianças na fase de alfabetização, com 76% delas com necessidade de mais atenção das escolas. Ou seja, depois da pandemia, aparenta-se que as aulas ofertadas não

estão conseguindo ser o suficiente para garantir a aprendizagem dos/as alunos/a. E, assim, este espaço aparece como correção dessas dificuldades.

Porém, apesar do Reforço ser este espaço para garantir a aprendizagem que ficou em déficit, nem todas as crianças têm acesso, devido às suas condições sociais. E os questionamentos que ficam são: E as crianças que não vão? Essas ficarão sem aprender a ler e escrever? O que a escola fará para possibilitar que elas tenham o direito de ter educação garantida? De acordo com Guedes e Souza (2011, p.15) “Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola”.

Diante dessa dificuldade apresentada pela escola, perguntamos como as crianças faziam para ler, elas disseram:

O gato que tinha medo do escuro: Estudando.

Marjorie: E vocês? Como é que vocês fazem pra vocês lerem?

Chapeuzinho Amarelo: Eu vou **vendo** a palavra e **vou falando** a frase.

O menino Azul: Eu faço devagar, eu **falo** a primeira MA, depois a segunda LA. Mala.

A menina das Estrelas: A professora coloca um **textinho** no quadro.

O menino que colecionava guarda-chuvas: A professora coloca no quadro e a gente faz ou na apostila de matemática, de ciências ou de português.

Marjorie: Mas por exemplo, como que A faz pra ler?

O menino que colecionava guarda-chuvas: **Ela presta atenção**, pra poder ela conseguir ler.

Marjorie: E você Pluft, como você acha que as pessoas lá da sua sala fazem para poder saber ler?

Pluft, o fantasma: **Porque a tia coloca lá no quadro.** A tia às vezes ajuda. Mas às vezes ela não me ajuda.

O menino Azul: A professora faz BA BA. **Tem que prestar atenção e ter concentração.** A professora tem que ler pros colegas, pra poder eles lerem também.

O grande Rabanete: **A professora coloca as palavras no quadro pra gente ler.** Essas pessoas conseguem, mas a gente não consegue.

Marjorie: Gato que tinha medo do escuro, como é que você faz pra você lê?

O gato que tinha medo do escuro: Do mesmo jeito dela.

O menino Maluquinho: Eu faço do mesmo jeito deles.

Marjorie: E você, Chapeuzinho Amarelo?

Chapeuzinho Amarelo: **Eu vou olhando as frases e vou lendo.**

De acordo com a fala das crianças, ler para elas é pronunciar sílabas, palavras, frases, as quais são registradas no quadro pela professora, o que vai requerer, conforme **O menino que colecionava guarda-chuvas** e **O menino Azul**, prestar atenção e concentração. Para Miller (2022), Hernandez (2021) e Arena (2023), durante os primeiros anos de escolarização, a escola faz a criança pensar que ler é pronunciar e ela obedientemente repete o que a escola ensina. No entanto, à medida que vai subindo os degraus dessa escolarização, esta mesma instituição lhe diz que ela não aprendeu a ler, pois não sabe compreender. E,

assim, questionamos: Como poderá ter aprendido se o que sempre lhe ensinaram foi a pronúncia?

Arena (2023) argumenta que essa contradição, vivida pela criança, tem como objetivo o desenvolvimento de um processo burocrático, cujo propósito é a defesa da consciência fonológica, e de sua variante, a consciência fonêmica, desvinculando vida e escola. Para este autor, “a escrita não é um código a ser decifrado, mas uma ferramenta cultural” (Arena, 2003, p.5).

Como temos discutido, se queremos formar crianças leitoras, a alfabetização deve partir de textos reais (placas, receitas, histórias locais), como propõe Jolibert e Jacob (2006), e, consequentemente, dar-lhe voz e vez nas diversas esferas sociais em que estiverem inseridas. Como diz Miller (2020), dar vez e voz às crianças significa inseri-las em práticas sociais de leitura, não treiná-las para repetir sílabas. Neste sentido, o posicionamento das crianças, nos leva a pensar que a sua professora age como fiscal da pronúncia ao enfatizar o “BA”, destituindo-se da sua função de mediadora de sentidos. Hernandez (2021) critica essa postura ao afirmar que “O papel do professor não é corrigir sons, mas criar situações em que a leitura seja necessária e desejada”.

Além do uso do quadro para ensinar a ler, as crianças enfatizaram o uso da apostila pela professora, material que, em vez de ser um suporte, acaba sendo o condutor de todo o processo. E como acrescenta Smolka (2012, p.18, grifo da autora):

O livro didático é apresentado para o aluno como uma “fonte de conhecimento do mundo”, ao invés de ser um dos objetos de conhecimento no mundo. E as atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são totalmente desprovidas de sentido, e totalmente alheias ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas e da indústria cultural do século XXI.

Quando o assunto foi a biblioteca, tivemos as seguintes respostas das crianças:

Marjorie: E vocês vão muito à biblioteca?

Crianças: Não!

Pluft, o fantasma: Não muito.

O menino que colecionava guarda-chuvas: Não muito, mas a gente vai.

Chapeuzinho Amarelo: Às vezes...

Marjorie: Bem, às vezes? Só um pouquinho?

Crianças concordam com a cabeça e dizem sim.

Chapeuzinho Amarelo: Um dia a gente vai... Passa 10 dias a gente vai de novo.

A biblioteca escolar assume um papel relevante e central na formação dos/as leitores/as críticos/as, além de ser o espaço para criar o interesse das crianças pela leitura desde muito cedo. De acordo com a fala dos/as participantes da pesquisa, o acesso a este espaço tem sido negado a eles/as, simplesmente pela professora optar por não as levarem.

Calixto (1996) destaca a função desse espaço, ao afirmar que atua como fonte de informação e como laboratório para o desenvolvimento de competências informacionais, preparando as crianças para interagirem criticamente com o conhecimento.

Rodrigues e Kafure (2013) demonstram que a integração entre professores e bibliotecários potencializa as práticas pedagógicas, criando rotinas de exploração literária que ampliam o repertório linguístico e cultural infantil. O Manifesto da UNESCO para Bibliotecas Escolares reforça essa perspectiva, à medida que destaca que tais espaços devem “[...] desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura” (IFLA/UNESCO, 1999), oferecendo recursos diversificados para estimular a imaginação. Sandroni e Machado (1998) argumentam que a frequência à biblioteca, antes mesmo da alfabetização formal, cria padrões de comportamento leitor, transformando o ato de ler em prática coletiva e prazerosa.

Essa falta de acesso dos/as alunos/as à biblioteca revela uma grave lacuna pedagógica, que compromete não só o desenvolvimento da competência leitora, mas também a equidade educacional.

Após a fala das crianças sobre a frequência reduzida à biblioteca, resolvemos perguntar sobre os livros ou outros materiais que já tiveram oportunidade de ler:

O gato que tinha medo do escuro: Não lembro.

Marjorie: Menino Maluquinho, você lembra algum nome de livro que você já leu?

O menino Maluquinho: Eu já li o livro de história da princesa e da Ariel.

Marjorie: E você, menino Mágico? Tenta lembrar.

O menino Mágicos: Eu tenho o livro dos 3 porquinhos.

Chapeuzinho Amarelo: Pode ser Gibi da turma da Mônica?

Marjorie: Claro, isso também é leitura. E você Marcelo, Marmelo, Martelo?

Marcelo, Marmelo, Martelo: A Bela e a Fera.

Marjorie: Chapeuzinho Amarelo, você disse que lê Gibi da Turma da Mônica. Tem mais algum que você lê?

Chapeuzinho Amarelo: A Bela e a Fera.

A menina das Estrelas: A menina do laço de fita

O menino que colecionava guarda-chuvas: Eu já li esse aqui do coelho.

Pluft, o fantasminha: Eu li em casa, todos.

O menino Azul: Eu já li um da galinha.

Nesse diálogo, percebemos que as crianças têm dificuldade em recordar os títulos de livros que já leram. Podemos supor que essa “amnésia literária” pode ocorrer devido uma falta de mediação que pudesse auxiliá-las na formação leitora. A utilização de nomes como de personagens e animais, ao invés dos títulos, sugere que a mediação se concentra no conteúdo oralizado e não no livro como um objeto cultural completo. Como destaca Petit (2009), a apresentação formal da obra - capa, título, autor - é fundamental para desenvolver no leitor infantil a consciência autoral e a noção de gêneros literários como sistemas organizados.

Quando **Chapeuzinho Amarelo** menciona o Gibi da Turma da Mônica, ela nos dá pistas para pensar que duvida sobre a história em quadrinhos ser um material de leitura. Esse tipo de questionamento é natural quando a escola só adota modelos considerados clássicos como os livros, ignorando outros gêneros. No entanto, as crianças tendem a demonstrar maior interesse por textos que integram imagem e escrita, como os gibis, devido à mediação visual que auxilia na decifração de significados (D'Maschio, 2022).

Muitas vezes, a resistência em utilizar as Histórias em Quadrinhos reflete um preconceito histórico, já que nas décadas de 1950-60, os gibis eram vistos como sub leitura capazes de corromper jovens leitores. Essa situação foi ocasionada por obras do psiquiatra chamado Fredric Wertham, que atribui aos quadrinhos a capacidade de incitar violência e comportamentos antissociais (Oakland, 2011). Hoje, no entanto, neurocientistas comprovam que a leitura de quadrinhos ativa simultaneamente áreas cerebrais responsáveis por processamento linguístico e interpretação visual, potencializando a aprendizagem multimodal (Corsino, 2009). A fala de **Chapeuzinho Amarelo** também evidencia uma contradição curricular, já que a BNCC (2018) recomenda o uso de gêneros diversificados, embora, como dissemos, muitas escolas ainda se restringe a gêneros clássicos.

Ao serem questionados/as sobre o tipo de leitura que a professora faz em sala, os/as alunos/as disseram:

Chapeuzinho Amarelo: Ela não lê assim muito não.

O menino Azul: Ela lê o que o caderno e a apostila estão falando.

Pluft, o fantasminha: Ela lê um livro da biblioteca.

A menina das Estrelas: Ela lê as sílabas e alguns textos.

O grande Rabanete: Ela lê sobre livro de matemática, de português.

Como as crianças vão criar a necessidade de ler se a professora não ler? Esse tipo de atitude perpetua o analfabetismo funcional que temos nos deparado. Ter essa necessidade começa quando a criança se encanta pelo o que é oferecido durante a mediação, o que vai lhe possibilitar o aguçamento da imaginação, o atravessamento de se ver em outros lugares que transpassam as paredes de uma sala de aula. Possivelmente essa ausência de outros gêneros textuais pode ser um reflexo da concepção de alfabetização adotada pela professora, a qual pode acreditar que o acesso à literatura só ocorre após as crianças dominarem a leitura e que a exposição precoce aos livros seja uma perda de tempo.

Ao serem questionadas se têm experiências com a leitura em casa, as crianças responderam:

O menino Azul: Eu pego os livros que a gente já terminou aqui e eu fico lendo de noite.

O menino Mágico: Eu pego o livro da minha apostila e começo a ler.

O menino Maluquinho: Eu também.

O gato que tinha medo do escuro: Eu também.

Como vemos, em casa, as crianças não têm oportunidades de acesso ao mundo leitor, provavelmente pelas condições sociais as quais se encontram. A escola deveria ser o lugar que oferecesse o acesso aos livros, mas nega a oportunidade, mesmo com a presença destes objetos culturais dentro de uma biblioteca que se mantém fechada. E por que se fecha? Por que se insiste em deixar meninos e meninas sem a possibilidade de serem leitores/as? Essa é uma realidade que não se faz presente apenas nessa escola, mas em muitas outras por quais passamos em São Luís.

Em síntese, a fala das crianças revela uma realidade preocupante dentro do processo de alfabetização: o foco nos métodos tradicionais, a decodificação e a repetição mecânica, em detrimento da construção de sentido e da função social da leitura. Sendo assim, para as crianças, ler está relacionado à pronúncia, ao ato de apenas decodificar, o que vai implicar na formação de sujeitos que não aprenderam a compreender.

Essa concepção é reforçada com o uso exclusivo de apostilas, que estão presentes em todas as aulas e a restrição ao acesso à biblioteca. Pela pressão por resultados imediatos, que criam uma pedagogia da ameaça e com a ausência de mediação crítica e a negligência de gêneros textuais autênticos. Essa situação não compromete apenas o desenvolvimento da competência leitora, mas reforça a desigualdade educacional, negando a meninas e meninos, no início do processo de alfabetização, a oportunidade de se tornarem leitores/as de textos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem sido recorrente no campo educacional a problemática voltada para o ensino do ato de ler no Ciclo de Alfabetização, visto que a escola tem apresentado dificuldades em formar leitores/as. Como forma de resolver essa situação, a única solução encontrada tem sido a recorrência a práticas históricas, nas quais os métodos tradicionais tomam um lugar preponderante.

Nesse cenário, as crianças em processo de alfabetização deixam de ser ouvidas, pois acredita-se que a elas cabem apenas submeter-se ao ensino sistemático. Neste sentido, o problema de pesquisa apresentado neste trabalho muda o rumo do caminho que, em geral, tem sido trilhado nas investigações voltadas para o ensino do ato de ler, à medida que o nosso interesse se volta para saber “Qual a concepção de ler de crianças do 1º ano no ensino fundamental e suas implicações para a formação de leitoras de textos?”.

Para responder a tal problemática e, assim, analisar a concepção de ler de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental e suas implicações para a formação de leitoras de textos, foi preciso, inicialmente, compreender as concepções que materializam o ensino do ato de ler. Nesse processo de investigação, chegamos ao método fônico e percebemos que ele impera há mais de dois mil anos e aparece com muita força em pleno século XXI, apesar das muitas críticas que vem sofrendo ao longo do tempo.

Diante dessa revelação propiciada pela investigação, nos debruçamos a discutir sobre os fundamentos teóricos-metodológicos de uma perspectiva que se afastasse dessa forma tradicional de enxergar o ato de ler. Para tanto, encontramos a Alfabetização Humanizadora, que considera que esse ato cultural está intrinsecamente relacionado à vida, logo não é possível ensinar a ler apartando as crianças desse ato que é humano, embebido pelas situações criadas nas relações humanas. Neste sentido, só é possível ensinar a ler por meio dos gêneros textuais, a partir dos quais, meninos e meninas têm condições de fazer a descoberta do texto.

Nesse processo de investigação, nos voltamos para compreender o que dizem as crianças do 1º ano sobre o ensino do ato de ler a que são submetidas no processo de alfabetização. A realização do grupo focal, por meio do qual foram gerados os dados da pesquisa, nos deu a possibilidade de escutar as crianças e chegar a algumas conclusões.

Mesmo com tantos avanços teóricos, ainda é notório a persistência de uma metodologia que reduz o ato de ler a exercícios mecânicos de associação grafema-fonema,

especialmente a crianças das áreas periféricas, logo, o acesso ao ato de ler como ferramenta de intervenção no mundo lhe é negado.

Quando as crianças afirmam, durante o desenvolvimento do grupo focal, que já estão lendo frases ou palavras, não desconfiam que estão apenas se prendendo à pronúncia. A ênfase em palavras soltas desconsidera o papel dos gêneros textuais e do contexto sociocultural, visto que a escrita é um objeto cultural e não um código a ser decifrado.

Em muitos momentos da fala das crianças, a repetição da palavra “apostila” é constante, bem como a centralidade no uso da lousa pela professora, o que reflete a educação bancária há muito criticada por Freire (1967). A partir do momento em que a professora foca na lousa e exige a repetição oral das crianças, ela assume um papel de alguém que transfere o conhecimento e não o de mediadora.

Compreendemos que a constante obsessão da professora por etapas, letras, sílabas, palavras, conforme pistas evidenciadas no discurso das crianças, cria uma ilusão de progresso ou sucesso dos/as alunos/as no processo de alfabetização, quando, na verdade, está apenas perpetuando o analfabetismo funcional.

O relato de uma das crianças, ao dizer “Se não aprender, não vai pro 2º ano”, revela que o processo de alfabetização é algo ameaçador, que precisa ser aprendido a todo custo e no tempo determinado para tal, pois caso isso não aconteça, a criança é vista como incapaz. Com isso, a escola patologiza dificuldades de aprendizagem em vez de problematizar suas próprias práticas e, assim, as crianças, participantes da pesquisa, acabam sendo vítimas de um sistema que as culpabiliza pelo fracasso de metodologias ultrapassadas.

A docência alfabetizadora vivenciada em uma das turmas da escola da Vila Embratel insiste em métodos que ignoram a realidade das crianças. Apesar do aluno, **O gato que tinha medo do escuro**, comentar que ler coisas relacionadas a práticas cotidianas, a escola permanece com o uso das sílabas desconectadas de suas vivências. E mesmo contando com o espaço da biblioteca, laboratório vivo de experimentação textual, as crianças são privadas de estarem neste espaço.

Ao incorporar o conceito de “descoberta do texto” desenvolvido por Bajard (2012), a Alfabetização Humanizadora coloca a compreensão no centro do processo de alfabetização, o que, conforme as crianças, participantes da pesquisa, não aparece no processo.

A transformação das práticas pedagógicas é essencial para formar leitores/as críticos/as e participantes ativos na sociedade. É fundamental adotar práticas que valorizem a realidade das crianças, e o encantamento com a descoberta do texto. É preciso romper a

cultura das apostilas e cartilhas, formando professores/as para trabalharem com gêneros textuais. E substituir a obsessão por níveis de leitura, por portfólios que documentem a evolução na construção de sentidos e na criticidade textual.

A Alfabetização Humanizadora não é uma utopia, exige coragem para desmontar a indústria dos métodos prontos e ouvir o que os/as educandos/as têm a dizer sobre seus processos de aprendizagem. A verdadeira alfabetização não se mede por sílabas codificadas, mas pela capacidade de questionar o mundo, e, como diria Freire, de reescrevê-lo.

REFERÊNCIAS

- ABALF. **Revista Brasileira de Alfabetização Associação Brasileira de Alfabetização**. v.1, n.10 (jul./dez. 2019), Belo Horizonte: ABAlf., 2019 (Edição Especial).
- Adams, M. J. (1990). **Beginning to read Thinking and learning about print**. Cambridge, MA MIT Press.
- ALFABO, Bruno. Sete a cada 10 pais pedem reforço escolar em língua portuguesa e matemática, diz pesquisa do Datafolha. **O Globo**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/sete-cada-10-pais-pedem-reforco-escolar-em-lingua-portuguesa-matematica-diz-pesquisa-do-datafolha-25394436>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- ARENA, Adriana Pastorello Buim. A alfabetização do faz de conta. **Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum**, n. 4, p. 2-3, maio/jun. 2021. Disponível em: https://nahumlescrever.com.br/wpcontent/uploads/2021/05/PERIODICO_MAI_JUN_.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.
- ARENA, D. B. Atos de ler, atos de ver, atos de refletir. **Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum**, Marília, n. 15, p. 2-3, mar./abr. 2023. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wpcontent/uploads/2023/03/PERIODICO_MAR_ABR_23.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.
- ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto. **Alfabetização humanizadora: princípios e funções de caracteres**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
- ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.
- ARENA, Dagoberto Buim. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: Língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e escrever. **Humanidades e Fronteiras: Imaginários culturais e Latino-americano**. Foz do Iguaçu, 2017.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. 1, ed. Araraquara: JM Editora, 2003.
- ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização humanizadora. **Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum**, n. 2, p. 1, jan./fev. 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-02-janeiro-fevereiro-de-2021/>. Acesso em: 14 out. 2024.
- BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006. Disponível em: <https://ppl-ai-file-upload.s3.amazonaws.com/web/direct-files/48677004/77f41636-0395-4fb4-b6da-25072327b24e/Dialnet-NovaEmbalagemMercadoriaAntiga-7894182.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2025.
- BAJARD, Élie. **A descoberta do texto**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: Onde está o equívoco?** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 15 de set. 2024

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Alfabetização. **PNA: Plano Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019. 54 p. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho; Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.166p. (Série ação parlamentar, n.246).

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Mennon, 2004.

CALIXTO, José António. **A biblioteca escolar e a sociedade da informação**. Lisboa: Caminho, 1996.

CORREIA, Joelma Reis; SILVA, Claudileude de Jesus; GOMES, Kátia Cilene Amorim. ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO ESTADO DO MARANHÃO: a influência do Programa Alfa e Beto para a (não) formação de leitores(as) de textos. In: NUNES, Antonio de Assis Cruz Nunes et al. **Conhecimentos, saberes e experiências na Educação básica, : Práticas curriculares na Educação básica**. – São Luís: EDUFMA, 2017. vol. 2

CORSINO, Patrícia. **A abordagem das diferentes áreas do conhecimento nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. BRASIL. Ministério da Educação. Salto para o futuro: Anos iniciais do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação a Distância. Ano XIX, Nº 12, set., 2009

DALL'AGNOL, Clarice Maria et al. A noção de tarefa nos grupos focais. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 186-190, mar. 2012

D'MASCHIO, Ana Luísa. O potencial das histórias em quadrinhos como ferramentas de ensino. **Porvir**, 2022. Disponível em: <https://porvir.org/o-potencial-das-historias-em-quadrinhos-como-ferramentas-de-ensino/>. Acesso em: 15 de fev. 2025

FERREIRO, E.; GOMEZ-PALACIO, M. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 273 p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein; Laina Di MARCO; Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GERALDI, Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2.ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2015. 208p.

GODOY, Dalva; PINHEIRO, Angela Maria Vieira. O que sabemos sobre a contribuição da consciência fonêmica para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Org.). **Aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições de pesquisa**. São Paulo: Vetor, 2013. p. 9-30.

GOMBATA, Marsielia. Mais de 70% dos alunos precisam de aulas de reforço após pandemia, mostra pesquisa. **Valor Globo**. São Paulo, 14 fev. 2022. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/02/14/mais-de-70-pontos-percentuais-dos-alunos-precisam-de-aulas-de-reforo-aps-pandemia-mostra-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 21 fev. 2025.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Por que adjetivar a alfabetização? **Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum**, n. 3, p. 1-6, mar./abr. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/03/PERIODICO_MAR_ABR_21-2-3.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

IFRO Campus Porto Velho Zona Norte. **Alfabetização Humanizadora - Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena**. YouTube, 22 fev. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7sZKgLglyek>. Acesso em: 15 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: Alfabetização: Resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024

JOLIBERT, Josette. JACOB, Jeannette e colaboradores. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). 8.ed. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELHOR ESCOLA. **Entenda a importância da biblioteca escolar no desenvolvimento da criança**. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/artigos/entenda-a-importancia-da-biblioteca-escolar-no-desenvolvimento-da-crianca>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MILLER, Stela. Alfabetização humanizadora vez e voz às crianças. **Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum**, Boletim n. 1, p. 5, nov./dez. 2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/>. Acesso em: 02 jan. 2025

MILLER, S. Bajard e Vigotski em diálogos. **Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum**, Marília, p. 13-16, out. 2022. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-especial-elie-bajard-outubro-de-2022/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível** - Reinventando o ensinar e o aprender. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação)

MORTATTI, Maria Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista eletrônica Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa** - a serviço dos estudos africanos e afro-brasileiros no Brasil, vol. 3, n. 5, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11505>. Acesso em: 25 set. 2024.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Editora Unesp, 2014.

MORTATTI, M. R. L. “Entendendo o processo de alfabetização” (2008). In: **Diálogos apócrifos**: sobre educação, ensino de língua e literatura [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2016, pp. 107-112. ISBN: 978-85-68334- 79-9

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, p. 1-16, 27 abr. 2006.

NAHUM. **Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHUM**. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/>. Acesso em: 24 out. 2024.

NAHUMCAST: **A desmetodização da alfabetização**. ARENA, Adriana Pastorello Buim: FERNANDES, Helianete Dias C.: Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum, 2021. Podcast. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/2a-temporada-do-nahumcast/>. Acesso em: 01 fev. 2025.

NICOLAU, A. A. **O que é a consciência fonológica e como ela afeta a alfabetização?** set. 2020. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/o-que-e-consciencia-fonologica-e-como-ela-afeta-a-alfabetizacao/> Acesso em 17 set. 2024

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Bodrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

OAKLAND, Chris. Preconceito gráfico em histórias em quadrinhos: causa ou sintoma de racismo na cultura americana. **Artigos HPIA: Hofstra em Antropologia**, v. 6, n. 3, 2011. Disponível em:

<https://www.hofstra.edu/academics/colleges/hclas/anthro/hpia/hpia-oakland.html>. Acesso em: 25 de fev. 2025.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008

RODRIGUES, Vivianne; KAFURE, Ivette. **A interação entre a criança da primeira infância e a informação digital**. *Biblionline*. [online]. João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 79-95. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/15288/10163>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003

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

SMOLKA, A. L. B. (1987). **A Alfabetização como Processo Discursivo**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago., p. 15-21, 2003.

SOARES, A. J. D. A. (2017). **Examination anxiety in secondary schools: An educational psychologists' perspective**. Doctoral dissertation, University of East London.

VYGOTSKY, Lev S. Imagination and creativity in the adolescent. **Soviet Psychology**, v. 29, n. 1, p. 73-88, 1991.

WATZLAWICK, Paul F.; WEAKLAND, John. **Mudança: princípios de formação e resolução de problemas**. São Paulo: Cultrix, 1977.

ZORZI, José Luis; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “O processo de Alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental: O que dizem as crianças sobre o que é”. Com a investigação a ser realizada, pretendo montar um estudo para a minha monografia.

Esta Pesquisa não lhe trará nenhum prejuízo, assim como não será ofertado nenhum bônus ou compensação financeira por conta da sua participação. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não terá nenhum problema se quiser desistir. Caso você aceite, o seu responsável será informado.

A pesquisa será feita na sua escola, UEB Professora Rosália Freire, onde você participará de uma Roda de Conversa com mais 4 crianças, que dialogarão sobre o assunto da pesquisa. Para isso, será usado um gravador e o tempo será de meia hora.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falarei a outras pessoas, nem darei a estranhos as informações que você der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar o seu nome.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a mim ou à minha orientadora, Profa. Dra. Joelma Reis Correia, que você já conhece pessoalmente, ou, caso queira, poderá falar com ela pelo número (98)98849-3536 e, ainda, pelo seu e-mail jr.correia@ufma.br.

Eu _____ aceito participar da pesquisa. Entendi que posso dizer “sim” e participar. Mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirará as minhas dúvidas e conversará com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de Assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

São Luís, ____ de ____ de ____.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa intitulada “O processo de Alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental: O que dizem as crianças sobre o que é” que objetiva compreender o que as crianças dizem sobre o seu processo de alfabetização. na qual faremos uso do seu Diário produzido na Disciplina de Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à integridade física, moral e social do seu/sua filho/a; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa”.

São Luís, _____ de _____ de _____.

Pesquisadores/as: Marjorie Caroline Silva de Carvalho Murad

Endereço: Av. dos Portugueses, 1966, Centro de Ciências Sociais (CCSO), Departamento de Educação 1 - Vila Bacanga

Tels. (98): 98503-6188

email: marjorie.carvalho@discente.ufma.br

Participante da pesquisa: _____

Endereço: _____

Tel.: _____

e-mail: _____

Assinatura do/a Pesquisador/a

Assinatura da/o participante