

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE À
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM CONTEXTOS DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

ELINE LIRA OLIVEIRA SAMPAIO

SANTOS - SP

2025

ELINE LIRA OLIVEIRA SAMPAIO

**CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE À
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM CONTEXTOS DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Fernanda Corrêa Quatorze
Voltas Saul Pinto

SANTOS - SP

2025

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

S192c Sampaio, Eline Lira Oliveira
Contribuições do pensamento de Paulo Freire à alfabetização
de crianças em contextos de vulnerabilidade social / Eline Lira
Oliveira Sampaio; orientadora Fernanda Corrêa Quatorze
Voltas - 2025.
132 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2025.
Inclui bibliografia

1. Paulo Freire. 2. Alfabetização. 3. Infância.
4. Educação Emancipadora. I. Voltas, Fernanda Corrêa
Quatorze. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul Pinto
(Membra nata - orientadora - Universidade Católica de Santos)

Profa. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar
(Membra interna – Universidade Católica de Santos)

Prof. Dr. Valter Martins Giovedi
(Membro externo - Universidade Federal do Espírito Santo)

SANTOS - SP

2025

Dedico esta dissertação às crianças!

Como forma de dar-lhes voz,
principalmente àquelas que têm sido silenciadas pelas adversidades da vida.

Em especial à minha filha Camila,
que tem sido o Sol que ilumina minhas manhãs em dias nublados
e a gota de orvalho quando as folhas estão secas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me ensinado a ser criança, antes mesmo que a vida me pedisse para ser adulta. Por ouvir Sua voz em meu coração desde a infância, pois sua presença tem me fortalecido na incessante busca pela justiça social.

À minha mãe e ao meu pai, por acreditarem que recomeços são sempre possíveis e em cada novo amanhecer reside a esperança de transformar caminhos.

Ao meu marido, Diogo, meu melhor amigo e companheiro de vida, obrigada por trilhar comigo este percurso, com tanto carinho, paciência e generosidade.

À minha filha, minha alegria em forma de criança, agradeço com afeto, pela longanimidade que suavizou cada passo desta caminhada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Quatorze Voltas, por ter sido luz na construção de caminhos possíveis na concretização desta pesquisa, e por acreditar, com firmeza e sensibilidade, que Freire é também para as crianças.

Ao coordenador do curso, Prof. Dr. Alexandre Saul, *in memoriam*, agradeço pela orientação generosa, ofertada mesmo antes de minha vinculação formal, ao me apresentar uma dimensão de Paulo Freire que até então eu desconhecia.

Às colegas e amigas professoras da rede pública, com quem tenho a oportunidade de trabalhar lado a lado.

Ao Grupo de Pesquisa da UniSantos, que trouxe valiosas contribuições, especialmente durante os intervalos na cafeteria da faculdade.

À Cátedra Paulo Freire, que me fortalece a cada encontro partilhado.

Às professoras Profa. Dra. Ana Maria Saul e Profa. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar, pela leitura atenta e pelas valiosas colaborações durante a qualificação, e à Profa. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar, também pelas considerações na defesa desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Valter Martins Giovedi, pelas contribuições na defesa desta pesquisa.

Por fim, agradeço às crianças que iluminaram e transformaram minha caminhada.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

*“Disse Jesus: "Deixem que as crianças venham a mim.
Não as impeçam, pois o reino dos céus pertence aos que são como elas”.*

Mateus 19:14 (Bíblia Sagrada)



“Paulo Freire brincando de pega-pega”

Traços singelos da infância, produzidos por Camila, minha filha de 7 anos, que vivencia sua jornada de leitura do mundo e leitura da palavra, inspirada pela pedagogia freireana.

SAMPAIO, Eline Lira Oliveira. **Contribuições do pensamento de Paulo Freire à alfabetização de crianças em contextos de vulnerabilidade social**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa analisou as contribuições do referencial freireano para a alfabetização de crianças, a partir da literatura especializada e do levantamento de pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, no Brasil. Buscou responder à seguinte questão: Quais as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização de crianças, em especial, para aquelas em situação de vulnerabilidade social? Seus objetivos foram: caracterizar elementos da concepção freireana de alfabetização crítica; mapear as produções acadêmicas que discutem a alfabetização de crianças, a partir do referencial freireano; analisar como os princípios freireanos são ressignificados e implementados em práticas de alfabetização de crianças em contextos de vulnerabilidade social, a partir das pesquisas selecionadas. O referencial teórico contou com as contribuições de Paulo Freire (1996, 2000, 2012), Sonia Kramer (1982, 2007) e Maria Helena Souza Patto (1996, 2022), dentre outros. A investigação inseriu-se no bojo de uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Os procedimentos metodológicos incluíram o levantamento, organização e análise de teses e dissertações, situando-as no contexto da produção científica atual na área da Educação, a partir de uma busca sistematizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados da pesquisa apontam para a viabilidade de se desenvolver práticas de alfabetização crítica com crianças, tendo como referência o pensamento de Paulo Freire. No contexto das pesquisas analisadas, a referida perspectiva mostrou-se como alternativa às práticas de alfabetização bancárias hegemonicamente presentes nas escolas. Ao contrapor-se a essa lógica, a alfabetização crítica assume um compromisso explícito com a aprendizagem das crianças, principalmente das classes populares, buscando inclui-las, no sentido de sua permanência na escola, recusando o fracasso escolar como um “quase destino” desses estudantes. Em seu conjunto, os achados da investigação possibilitam afirmar que o pensamento de Paulo Freire mostra-se relevante para a alfabetização crítica de crianças, em especial aquelas em situação de vulnerabilidade social, por fundamentar uma prática que: a) valoriza o saber popular e as experiências de vida dos alunos (o “saber de experiência feito”); b) promove uma educação humanizadora que visa à superação das opressões e ao fortalecimento da autonomia dos educandos; c) configura a alfabetização como um ato político, favorecendo que, dentro de suas possibilidades cognitivas e emocionais, as crianças compreendam os contextos de desigualdade nos quais estão inseridas, e que comecem a se entender como sujeitos coletivos. Esta abordagem pedagógica emancipatória de alfabetização permite que, ao mesmo tempo em que se apropriam dos aspectos técnicos do ler e do escrever, as crianças passem a compreender melhor a realidade em que vivem, entendendo-a como passível de transformação, o que favorece a ampliação dos seus níveis de autonomia e participação, elementos fundamentais para uma formação democrática e cidadã. Espera-se que essa investigação dê contribuições no campo da alfabetização crítica, ajude a refletir sobre as potencialidades dessa perspectiva, principalmente para crianças em situação de vulnerabilidade social, e que possa inspirar a políticas, formação de professores e práticas de alfabetização no sentido da construção de uma educação mais justa e democrática.

Palavras-chave: Paulo Freire. Alfabetização. Infância. Educação Emancipadora.

SAMPAIO, Eline Lira Oliveira. **The Contributions of Paulo Freire's Thought to Rethinking Children's Literacy in Contexts of Social Vulnerability**. 2025. Dissertation (Master's in Education) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2025.

ABSTRACT

This research analyzed the contributions of the Freirean framework to children's literacy, based on specialized literature and a survey of research conducted in *stricto sensu* Graduate Programs in Education in Brazil. It sought to answer the following question: What are the contributions of Paulo Freire's thought to the literacy of children, especially those in situations of social vulnerability? Its objectives were: to characterize elements of the Freirean conception of critical literacy; to map the academic productions that discuss children's literacy based on the Freirean framework; and to analyze how Freirean principles are re-signified and implemented in literacy practices for children in contexts of social vulnerability, based on the selected research. The theoretical framework included contributions from Paulo Freire (1996, 2000, 2012), Sonia Kramer (1982, 2007), and Maria Helena Souza Patto (1996, 2022), among others. The investigation was part of a qualitative approach, conducted through bibliographical research. The methodological procedures included the survey, organization, and analysis of theses and dissertations, situating them within the context of current scientific production in the field of Education, based on a systematic search in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The research results indicate the feasibility of developing critical literacy practices with children using Paulo Freire's thought as a reference. In the context of the analyzed research, this perspective proved to be an alternative to the banking model of literacy practices hegemonically present in schools. By opposing this logic, critical literacy assumes an explicit commitment to the learning of children, especially from the popular classes, seeking to include them to ensure their permanence in school and rejecting school failure as an "almost destiny" for these students. As a whole, the findings of the investigation allow for the affirmation that Paulo Freire's thought is relevant for the critical literacy of children, particularly those in situations of social vulnerability, as it underpins a practice that: a) values popular knowledge and students' life experiences ("knowledge gained from experience"); b) promotes a humanizing education aimed at overcoming oppression and strengthening learners' autonomy; c) frames literacy as a political act, enabling children, within their cognitive and emotional possibilities, to understand the contexts of inequality in which they are inserted and to begin to see themselves as collective subjects. This emancipatory pedagogical approach to literacy allows children, while appropriating the technical aspects of reading and writing, to better understand the reality in which they live, perceiving it as susceptible to transformation. This fosters the expansion of their levels of autonomy and participation, which are fundamental elements for a democratic and civic education. It is hoped that this investigation will contribute to the field of critical literacy, encourage reflection on the potential of this perspective, especially for children in situations of social vulnerability, and inspire policies, teacher education, and literacy practices aimed at building a more just and democratic education.

Keywords: Paulo Freire. Literacy. Childhood. Emancipatory Education.

LISTAS DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS

Tabelas

Tabela 1 - Mobilidade sócio-ocupacional	22
Tabela 2 - Indicadores Educacionais no Brasil (2016-2024)	23

Figuras

Figura 1 - Trama conceitual freireana	63
---	----

Quadros

Quadro 1 - Produções Acadêmicas selecionadas no levantamento bibliográfico	79
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Objeto e objetivos de pesquisa.....	26
CAPÍTULO 1	29
DESAFIOS À ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: O FRACASSO ESCOLAR EM FOCO	29
1.1 Percepções históricas sobre a criança e sua infância	29
1.2 Normatização de políticas públicas	38
1.3 Articulação entre as questões socioeconômicas e alfabetização.....	46
CAPÍTULO 2	53
ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICO – EMANCIPATÓRIA	53
2.1. Elementos de uma educação crítico libertadora.....	53
2. 2. Trama Conceitual Freireana: a alfabetização crítica no centro.....	61
2.2.1. Alfabetização crítica fundamenta-se na relação entre leitura do mundo e leitura da palavra.....	64
2.2.2. Alfabetização crítica exige diálogo	67
2.2.3. Alfabetização crítica tem como horizonte a autonomia.	71
CAPÍTULO 3	75
METODOLOGIA DE PESQUISA	75
3.1. Pesquisa qualitativa.....	75
3.2. Referenciais para a interpretação dos dados	78
3.3. Processo de busca	79
3.4. Instrumentos de análise.....	84
CAPÍTULO 4	86
ANÁLISE DE DADOS	86
4.1. Estudo das pesquisas levantadas	86
4.2. Síntese interpretativa dos resultados	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

*Ciranda Cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar.*

*O anel que tu me destes
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou.*

*Por isso dona criança
Faz favor de entrar na roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá embora.*

(Cantiga popular brasileira)

As crianças estão ao nosso redor, e dentro de nós. Uma breve caminhada pelas ruas e lá estão elas, com suas mães, irmãos, pais, famílias, amigos, colegas e até mesmo sozinhas. Dificilmente uma criança passa despercebida e sua potência se revela a cada brincadeira inventada.

A nossa personalidade e o modo como fomos percebendo esse mundo foram sendo construídos durante nossa infância. Não é surpresa alguma que as afirmações sobre uma infância bem vivida, com direitos humanos e sociais garantidos, contribui para uma vida adulta com maior qualidade. Olhar amorosamente para a infância é olhar para nossa alma.

A vida, apesar de desafiadora, atarefada e com muitas barreiras a serem transpassadas, também nos apresenta encontros felizes, como por exemplo, a alegria de encontrar em minha prática profissional, crianças com brilho nos olhos, que nem mesmo as mais dolorosas experiências vividas por elas foram capazes de apagar. A infância tem essa força, que consegue ver beleza nos lugares mais inusitados.

Você já parou para observar uma criança, sem atribuir um juízo de valor ou com a intenção de moldá-la às suas expectativas?

Uma criança sorri enquanto olha para “o nada”, mexe os braços e pernas de maneira inquieta, pega um brinquedo e inventa uma história, levanta repentinamente e começa a procurar algo que nem ela mesma sabe exatamente o que é, sobe na cadeira, arruma o sapato, faz careta, tenta ouvir e entender o que os adultos estão dizendo, interage, pergunta, pede algo,

desiste e começa tudo de novo. A criança vive com intensidade e, muitas vezes, não sabe exatamente o que quer, mas ela sabe o que não quer: ser tolhida de uma infância promissora.

Todos nós passamos pela infância e o nosso entendimento sobre este período perpassa pela compreensão da percepção atribuída a nós. É recorrente a reprodução de um discurso de que criança atrapalha e que precisa ser corrigida. Nesse processo, torna-se essencial atribuir um novo significado a estas narrativas.

Infelizmente, há muitos relatos de maus-tratos contra crianças e adolescentes, mas por que quando falamos de violência contra este grupo etário, a ajuda pode esperar? Ou por que todos esses relatos não se efetivaram em denúncias? A partir destas considerações, minha trajetória junto à infância e defesa dos direitos das crianças está sendo construída.

A sociedade se organizou a partir das relações entre os sujeitos e foi se transformando ao longo do tempo, atravessando períodos de profundas mudanças, nos quais houve momentos em que não se deu uma colaboração efetiva com a justiça social.

Freire (2005) evidencia que o Brasil foi se constituindo por uma lógica autoritária de dominação, que se refletiu no processo de ensino que temos atualmente, cujas práticas autoritárias prejudicaram a construção de conhecimento, impossibilitando que haja uma dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem¹.

No Ensino Médio, durante os anos de 2001 a 2004, optei por realizar o curso técnico denominado Curso Normal, o Magistério, e após a conclusão, iniciei a graduação no curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 2008, movida pelo desejo de buscar compreender a educação em nosso país e descobrir como poderia integrar um grupo de pessoas que vivenciava processos de ensino e aprendizagem mútuos com os pequenos (crianças).

Durante o cumprimento dos estágios curriculares da graduação tive a oportunidade de perceber brevemente a realidade profissional das professoras da educação pública e alguns de seus desafios. Posteriormente, trabalhei como docente em alguns projetos financiados por políticas públicas que tinham como sujeitos crianças em situação de vulnerabilidade social e em condições de pobreza, nos quais suas famílias eram beneficiárias dos programas de distribuição de renda.

¹ Refere-se, na concepção freireana, à complexidade existente entre ensinar e aprender, em que o ato de ensinar pressupõe, necessariamente, o ato de aprender. Cf. Ana Lúcia Souza de Freitas, "Ensinar/Aprender". In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitkoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 149-152.

Minha participação no contexto profissional e o envolvimento com a comunidade foi tão significativo, que inspirou meu Trabalho de Conclusão de Curso acerca dessa temática, e recebeu o título: O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI em Sumaré/SP, que teve como objetivo o estudo do trabalho infantil e suas implicações na trajetória escolar das crianças que estão submetidas a esta prática.

Nos semestres finais e após a conclusão do curso de Pedagogia iniciei minha atuação como professora. No entanto, apenas em 2012, quando ingressei na rede municipal da Prefeitura de Santos/SP por meio de concurso público, que comecei a observar criticamente e reflexivamente os desafios da educação pública, das docentes² e, principalmente, das crianças.

Nesta rede municipal tive a oportunidade de trabalhar em escolas periféricas, localizadas em regiões distantes do centro da cidade ou áreas turísticas, conhecendo crianças e adolescentes, submetidos a ambientes insalubres e famílias que, com muita dificuldade, ao buscar o seu sustento, enfrentavam circunstâncias danosas.

Em decorrência das condições de trabalho e dos ambientes em que aconteciam as aulas, deparei-me com situações que me desafiavam a reinventar minhas atividades didáticas, o que me levou a cursar Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Institucional e Clínica, na Universidade Católica de Santos, no período de 2013 a 2014, e escrevi um artigo que se articulava diretamente com os desafios enfrentados, sob o título: Espaços escolares: eles podem contribuir para aprendizagem? Foi possível perceber, por meio do estudo bibliográfico, que os espaços escolares disponibilizados para as crianças no século XIX são idênticos aos encontrados atualmente, levantando questionamentos acerca de seus usos.

Ser professora regente de sala, em uma escola situada em um dos morros na cidade de Santos, tem me possibilitado vivenciar algumas situações escolares que têm transformado minha prática pedagógica. Estar com alunos que foram para escola, comer, pois em casa não havia almoço, somente bolacha; alunos que estavam usando a mesma roupa dos dias anteriores, sem que tivessem sido lavadas; com chinelos de dedo em dias extremamente frios; sem agasalho, pois o uniforme ainda não havia sido entregue pela rede de ensino; com muito sono na sala de aula, pois passaram a noite no celular ou acordados; crianças extremamente agressivas, machucadas em suas subjetividades; dentre muitas outras situações, que são impossíveis para mim passarem despercebidas ou serem ignoradas. Entre os alunos, há aqueles que, felizmente, têm seus direitos básicos garantidos.

² Como a maioria dos profissionais da Educação Básica em nosso país são mulheres, buscando evidenciar essa realidade, farei a opção por utilizar o substantivo feminino ao longo do texto quando me referir às educadoras e educadores que atuam nesse contexto.

Em tais situações, foi possível observar que, mesmo sabendo da realidade da sua própria comunidade, a escola mantém seus moldes e sua organização, permanecendo com a mesma estrutura física e curricular. Diante deste cenário, impossibilitou-me qualquer postura de indiferença, pois faço parte desta mesma comunidade escolar. Os acontecimentos relacionados à escola e ao seu entorno dizem respeito a mim.

Quando me percebi participante e sujeita da estrutura educacional, comecei a me inquietar com as situações em que estava vivendo, ao mesmo tempo em que me encontrava amarrada aos condicionamentos sociais e históricos, e desejava fazer algo, mas não possuía clareza sobre como agir.

Comecei a lembrar o meu próprio processo de alfabetização e início do Ensino Fundamental I. De maneira tímida, acreditava que estas lembranças me ajudariam a compor a professora de educação básica que eu gostaria de ser.

Lembro-me de não saber ler e escrever convencionalmente e que aquilo era um desejo em meu coração. Ao meu modo, eu lia e escrevia, antes de ser alfabetizada. No meu primeiro dia de aula no Ensino Fundamental I – anos iniciais, lembro-me que era um local amplo e com pouca luz natural, carteiras e cadeiras grandes.

Meus pés não alcançavam o chão e minhas mãos estavam inquietas, como se procurassem algo. Olhei para os lados e vi os rostos dos colegas igualmente sobressaltados, pois também não faziam ideia do que aconteceria naquele espaço. Sabíamos apenas que a escola era um lugar importante, que precisávamos ir e que nossos pais se importavam com o que seria ensinado naquele lugar, ainda que não soubéssemos exatamente do que se tratava.

Quando iniciei minha prática docente na educação básica obrigatória, estas memórias estavam me ajudando a compreender como as crianças se sentiam na escola e alguns dos seus desafios. Em minha atuação profissional, reconheci nelas um olhar que me era familiar, as mesmas mãos inquietas, o mesmo sorriso tímido, os mesmos pés que não alcançavam o chão. Eu me vi criança enquanto olhava para elas, como se minha própria história estivesse emaranhada com as suas histórias.

Diante deste cenário era impossível ficar indiferente. Deste modo, comecei a buscar alternativas, possibilidades e práticas que fossem significativas aos alunos e a mim, compreendendo que estávamos juntos naquele processo de ensino-aprendizagem. Alguns conteúdos estudados na graduação ressoavam em minha mente: A educação é um ato de amor! A educação é um ato político! A escola é feita de gente! (Freire, 1996).

Vivenciando essas contradições, me vieram à mente outras lembranças e me dei conta que, muitas vezes, não reconheci que algumas das práticas das minhas professoras tinham potenciais emancipatórios³, no entanto a maioria reproduzia uma educação bancária⁴.

Essas memórias, associadas às situações docentes que eu estava vivenciando, iam se relacionando, e aos poucos comecei a refletir acerca do que havia presenciado como aluna e posteriormente como professora, me impulsionando a buscar mudanças em minhas práticas.

Comecei a me empenhar em ser afetuosa e me esmerar para que estas crianças (alunos) encontrassem em mim alguém com quem pudessem se aproximar amorosamente, buscando práticas pedagógicas que fizessem sentido e que ultrapassassem a obrigatoriedade dos conteúdos curriculares, errando e acertando, aprendendo e ensinando, sozinha e com as demais professoras.

Nesta constante busca por estabelecer uma relação respeitosa com as crianças ao meu redor, reconheço que, por falta de conhecimento acerca da infância, muitas vezes, apresentei uma postura combativa e até mesmo autoritária em sala de aula.

Enquanto professora, vivi momentos em que, posteriormente, percebi que não havia realizado a melhor abordagem em algumas situações conflituosas e, encontrei como alternativa respeitosa me desculpar com aquela criança ou grupo de alunos e, agir de um modo diferente. Em algumas situações me retratei individualmente e coletivamente sobre as atitudes que tive, que foram contrárias ao meu propósito de educação. Até então, eu não sabia conceitualmente que buscava uma educação emancipatória, mas tinha convicção de que não desejava prosseguir no modelo tradicional.

Há algum tempo, por exemplo, perdi uma pessoa muito querida e me ausentei por alguns dias da escola e, quando retornei, contei às crianças o motivo da minha ausência. Naquele momento eu estava bem emotiva e não contive as lágrimas.

Era uma sala de aula com crianças ativas e falantes, mas no instante em que eu compartilhava minha dor, percebi em seus olhos compaixão e empatia. Após o meu relato, uma

³ “A emancipação humana aparece na obra de Freire como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas, de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social”. Cf. Carlos Roberto Moreira, “Emancipação”. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitzkoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 145-146.

⁴ Segundo Freire (2005), a educação bancária refere-se a práticas pedagógicas em que a educadora narra os conteúdos a serem estudados, dissertando os saberes e “enchendo” os alunos com suas palavras. Não há uma preocupação que os conteúdos tenham relação com a realidade concreta, tampouco, um compromisso com a transformação. Metaforicamente, a narração transforma os educandos em vasilhas, que são enchidas pelo discurso da narradora. A educadora deposita e os educandos são os depositários.

criança de cada vez foi compartilhando sobre pessoas que haviam perdido e como se sentiram na época, e aos poucos foram me dando conselhos e dicas sobre como “matar a saudade”.

Naquela ocasião, percebi que nos momentos anteriores em que conversávamos e dialogávamos sobre assuntos que ultrapassavam a aquisição dos conteúdos escolares, foi sendo construída uma relação de horizontalidade e confiança entre alunos e professora, relação de amor e carinho. Após a nossa conversa, todos me abraçaram e eu os abracei. Pois educar também é amar! Os estudos de Paulo Freire foram se fazendo presente, ainda que eu não soubesse.

Na sala de aula, enquanto desenvolvia as atividades, no decorrer da prática educativa, fui percebendo que o meu planejamento inicial estava sofrendo muitas alterações, como se continuamente escapasse ao objetivo inicial, ou quando alcançava, era com muita dificuldade. Inicialmente, atribuí esse excesso de mudanças apenas à minha inexperiência profissional.

Com o passar das aulas, fui preparando e planejando sequências didáticas mais adequadas às necessidades dos alunos. Mas, sentia que ainda não havia compreendido o motivo da distância entre os conteúdos escolares e a aprendizagem deles.

Pouco a pouco comecei a olhar para além da sala de aula, além da criança enquanto aluna e sua família, e comecei a perceber o entorno, tudo o que envolvia sua vivência, ou seja, a realidade concreta. Partindo do macro, que são as políticas de desenvolvimento social, para o micro, ou seja, as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem.

Neste momento se instaurou uma inquietação em mim: se estas crianças estão com dificuldades, quais são? E quais as repercussões disso em suas vidas?

Ao longo dos anos, realizei alguns cursos livres e pós-graduações *lato-sensu*, buscando melhorar e aprimorar a prática pedagógica, além de, constantemente, recorrer à minha biblioteca pessoal, para encontrar respostas ou alternativas que contemplassem o que eu buscava enquanto professora.

No entanto, apenas quando iniciei meus estudos no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, em 2023, que encontrei educadores, professoras e colegas com anseios e desafios semelhantes aos meus e, que buscavam contribuir substancialmente com a educação, sobretudo na rede pública de ensino, com reflexões críticas e propostas emancipatórias.

Naquele período, eu não imaginava que havia tanta cientificidade em minha prática e que as pesquisas na Pós-Graduação contribuiriam com os desafios que eu estava enfrentando.

Iniciei meus estudos como aluna especial na disciplina: Paulo Freire - Educação e Democracia. Então, agendei uma reunião com o Prof. Dr. Alexandre Saul, para conversar sobre

a minha intenção de pesquisa. Apresentei os meus desafios e questionamentos. A alfabetização era minha grande inquietação, mas não sabia com clareza o caminho a seguir. Após nosso diálogo, o professor indicou-me algumas referências, entre elas “Alfabetização e Miséria” de Paulo Freire (1996).

Já como aluna regular, durante as aulas e nos intervalos eu compartilhava com os colegas da Pós-Graduação alguns relatos de situações que ocorriam em sala de aula com as crianças, e nos diálogos e discussões, a cientificidade foi aos poucos se revelando. Desde o início do Mestrado, pude cursar algumas disciplinas nas quais Paulo Freire foi uma referência importante que subsidiou as discussões sobre Educação.

Além disso, comecei a participar dos encontros da Cátedra Paulo Freire da UniSantos, coordenada pelo Prof. Dr. Alexandre Saul. A Cátedra, enquanto espaço de estudos, pesquisas e reinvenção do pensamento freireano, me permitiu melhor compreender os contornos da proposta de Educação crítico-emancipatória defendida por Freire. A experiência nesses espaços, me possibilitou perceber que, ainda que eu não tivesse consciência, muitas de minhas ações, enquanto professora, alinhavam-se à proposta freireana, embora com evidentes limites e contradições.

Diante disso, e em diálogo com minha orientadora⁵, interessei-me por desenvolver uma pesquisa bibliográfica, pois ela tem potencial para colaborar com a minha atuação docente e a prática de educadores que vivenciam situações semelhantes às minhas. Deste modo, analisar e conhecer essas pesquisas com referenciais freireanos fortalece os que buscam afastar-se da lógica tradicional de ensino.

Desde o início de minha trajetória na Rede Municipal de Ensino até o presente momento, exerço a função de Professora da Educação Básica nas séries iniciais, dedicando-me especificamente às turmas de 1º ano, buscando reinventar e ressignificar o pensamento freireano cotidianamente. A escola, na qual sou efetiva, atende alunos que são moradores de regiões periféricas e em situação de vulnerabilidade social.

Assumindo a politicidade da pesquisa e da prática educativa (Freire, 1996), no decorrer da trajetória acadêmica enquanto pesquisadora em formação e da minha atuação profissional como professora regular de Educação Básica, não posso me manter em uma falsa neutralidade ou ignorar as inquietações que tenho enfrentado.

As crianças que fazem parte do meu cotidiano profissional não são apenas números ou matrículas em uma escola de Ensino Fundamental, são cidadãs que, há gerações, têm tido seus

⁵ Refiro-me à profª. Dra. Fernanda Quatorze Voltas.

direitos negados e suas necessidades ignoradas. É urgente a necessidade de um ensino crítico e uma aprendizagem emancipatória, em um processo dialético de ensino-aprendizagem.

Os estudos que se propõem a explicar sobre práticas pedagógicas emancipatórias em contextos de desigualdades sociais podem contribuir com as crianças que estão iniciando seu caminho no Ensino Fundamental, para que elas sejam vistas e façam jus à sua importância como sujeitos e cidadãs em processo de desenvolvimento.

Se eu pudesse reescrever a história da infância no Brasil, compreendendo-a como fase basilar da vida para o desenvolvimento da pessoa humana, seria uma história em que os adultos respeitariam as crianças, sem violência, castigos físicos, ofensas veladas, situações insultuosas, entre outros. Haveria brincadeiras saudáveis em comunidade, crianças bem alimentadas, brincando e felizes, com espaços em que poderiam realmente ser crianças e ter seu desenvolvimento mental e neurológico respeitados, sem cobranças indevidas à sua idade maturacional. Não haveria nenhuma em situação de negligência ou abandono, e as pessoas teriam condições dignas e humanas para viver.

Porém, a história de um país não pode ser reescrita pela vontade individual, mas pode ser escrita a partir de um olhar compromissado com a emancipação dos sujeitos. Diante da realidade em que vivemos, o que nós, adultos, podemos fazer efetivamente para mudar ou, minimamente, melhorar a infância daqueles que nasceram neste tempo?

Há um mundo dentro de cada criança, um mundo inteiro e complexo. Parte dessas crianças, ao longo de sua trajetória escolar, conseguem romper com algumas amarras do capitalismo e da desigualdade, e alcançam os demais níveis de ensino. Entretanto, muitas acabam perpetuando as experiências sociais vividas por suas famílias.

De acordo com o documento Mobilidade Sócio-ocupacional, de 2014, publicado pelo IBGE em 2016, no qual apresenta a “Mobilidade Intergeracional”, que considera a movimentação de indivíduo, seja no campo educacional ou ocupacional, em relação aos seus genitores, ou seja, aos seus pais, de modo que, a desassociação à sua origem está diretamente relacionada à igualdade de oportunidade, o nível de alfabetização dos pais incide diretamente na alfabetização dos filhos nesta mesma idade, conforme é possível visualizar na tabela a seguir: (IBGE, 2016).

TABELA 1 - MOBILIDADE SÓCIO-OCUPACIONAL

Pessoas de 16 anos ou mais de idade que moravam com a mãe ou pai, quando tinham 15 anos de idade, por condição de alfabetização, segundo a condição de alfabetização da mãe ou pai, quando tinham 15 anos de idade, no Brasil (2016) - em porcentagem

Condição de alfabetização do pai ou da mãe (quando tinham 15 anos)		Pessoas de 16 anos ou mais de idade que moravam com o pai ou mãe quando tinham 15 anos de idade	
		Condição de alfabetização	
		Pessoas alfabetizadas	Pessoas não alfabetizadas
Pai	Alfabetizados	69,9	2,0
	Não alfabetizados	21,8	6,2
Mãe	Alfabetizadas	68,4	1,5
	Não alfabetizadas	23,8	6,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2016

O documento diferencia pais e mães, em relação à alfabetização. Dos adolescentes, aos 16 anos de idade, filhos de mães não alfabetizadas, apenas 23,8% estavam alfabetizados na mesma idade, no entanto 6,3% não estavam. Destes mesmos adolescentes, apenas 21,8% dos filhos de pais não alfabetizados, estavam alfabetizados e 6,2% não estavam (IBGE, 2016).

Em relação à condição de alfabetização dos adolescentes alfabetizados aos 16 anos, filhos de mães alfabetizadas, 68,4% estavam alfabetizados na mesma idade, porém 1,5% não estavam. E filhos de pais alfabetizados, 69,9% estavam alfabetizados na mesma idade, porém 2,0% não estavam (IBGE, 2016).

Sumariamente, no ano da pesquisa, 2014, havia um percentual de adolescentes não alfabetizados de 8,2% em relação aos pais, e 7,8% em relação às mães. E, filhos de pais e mães não alfabetizados, apenas 45,6% estavam alfabetizados na mesma idade, sendo assim, 12,5% perpetuaram a condição de seus pais e não estavam alfabetizados (IBGE, 2016). Estes dados corroboraram que a educação dos pais é determinante na formação e no rendimento dos filhos.

Na busca por resultados mais recentes, na “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua”, publicada pelo IBGE em 2024, conforme observado na tabela a seguir, a taxa de analfabetismo foi de 5,3% entre adolescentes com 15 anos ou mais, e 14,9% entre idosos de 60 anos ou mais. Considerando os que não haviam completado a Educação Básica obrigatória, 5,5% não tinham instrução; 26,2% não haviam completado o Ensino Fundamental I; 7,4% completaram apenas o Ensino Fundamental e 4,9% tinham o Ensino Médio incompleto. A média de anos de estudo para os brasileiros a partir de 25 anos foi de apenas 10,2 anos (IBGE, 2024).

TABELA 2 - INDICADORES EDUCACIONAIS NO BRASIL (2016-2024)**Indicadores Educacionais no Brasil (2016–2024)**

Ano	Taxa de Analfabetismo no Brasil (%)		Nível de Instrução (%)*		Número médio de anos de estudo*				
	15 anos ou mais	60 anos ou mais	Sem instrução	Concluíram ao menos o ensino básico obrigatório	Homem	Mulher	Branca	Preta ou parda	Total
2016	6,7%	20,5%	7,3%	46,2%	8,9	9,2	10,1	8,1	9,1
2023	5,4%	15,4%	6,0%	54,5%	9,7	10,1	10,8	9,2	9,9
2024	5,3%	14,9%	5,5%	56,0%	10,0	10,4	11,1	9,6	10,2

*Pessoas de 25 anos ou mais de idade

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2016/2024

Realizando um recorte dos indicadores na faixa etária que compreende o Ensino Fundamental I e II, crianças e adolescentes entre 6 a 14 anos de idade, no ano de 2024, foi atingida uma escolarização de 99,5%, garantindo uma estabilidade desde 2016 em relação à universalização do acesso à escola nesta idade (IBGE, 2024).

A escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos foi de 93,4%, infelizmente abaixo do recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Entre aqueles de 18 a 24 anos, os indicadores foram de 31,2% e 5,1% respectivamente (IBGE, 2024).

As crianças estão indo à escola, o que reforça o compromisso de uma educação pública que valorize seus saberes e promova um ensino-aprendizagem significativo. No ano de 2024, a predominância de matrículas, da creche ao Ensino Médio, ocorreu em escolas públicas. Das crianças inscritas na Educação Infantil, 78,8% estavam na rede pública. No Ensino Fundamental foram 81,3% de crianças matriculadas e 86,4% no Ensino Médio (IBGE, 2024).

A rede pública de ensino é a maior referência de educação no Brasil, sendo o elemento central no processo de formação dos cidadãos. No entanto, a taxa de abandono escolar entre os jovens brasileiros de 14 a 29 anos tem ocorrido a partir dos 16 anos de idade, com as seguintes proporções: 16,5% aos 16 anos, 19,9% aos 17 anos e 20,7% aos 18 anos. No Ensino Fundamental, dos alunos matriculados, registrou-se que aos 13 anos, 6,5% haviam deixado a escola, e 6,8% aos 14 anos (IBGE, 2024).

Estes dados indicam que, apesar de 99,5% das crianças e adolescentes estarem matriculados no Ensino Fundamental I e II, ainda há um percentual de alunos que, infelizmente, não permanece na rede de ensino, indicando que existem lacunas que precisam ser superadas para que continuem os seus estudos e concluam as etapas de ensino subsequentes.

Quando falamos sobre a escola ou os eventos que aconteceram no espaço educativo durante a idade em que estávamos matriculadas(os) no ensino obrigatório, muitas lembranças

nos vêm à memória, sejam elas boas ou tristes. Entre os diferentes cenários, há algo em comum em todas as lembranças: as professoras e professores.

Muitas professoras que tivemos enfrentavam desafios pessoais e profissionais que, em grande parte das ocasiões, passavam despercebidos pelos alunos, pois eles mesmos estavam imersos na própria vivência escolar. Mas, e o que faziam essas professoras, além de ensinar os conteúdos obrigatórios? Eis aqui o nosso ponto principal: elas vivenciavam e experienciavam a prática educativa.

Em sintonia com a concepção freireana de docência⁶ (Freire, 1996), professoras, enquanto exercem a docência, são alunas. Aluna e professora estão diretamente relacionadas e imbricadas, não é possível separá-las.

A dinâmica da sala de aula é marcada por oscilações, envolvendo momentos de avanços e desafios, conexões e reconexões, agitação e calma, euforia e prostração, em um constante mar em que as ondas, ora são calmas, ora são altas, e por alguns momentos o oceano está tranquilo, com sujeitos que nadam rumo à praia em busca do conhecimento.

Por conta das experiências pessoais enquanto alunas e alunos da educação básica, certas visões são perpetuadas com memórias da escola como um espaço ruim, local onde existem apenas deveres a serem cumpridos, provas, advertências, horários rígidos, entre outros. Geralmente, tais vivências acabam ocupando um lugar amplo na memória e as boas recordações se tornam coadjuvantes.

No entanto, apesar de tantas dificuldades que a educação básica enfrenta, muitos de nós também tivemos boas experiências escolares, como as amizades construídas, professores afetuosos, colegas divertidos que traziam leveza para a sala de aula, professoras que se sentavam para conversar com os alunos, famílias que se encontravam no caminho da escola, crianças que faziam amizades com os irmãos de outra turma, atividades em grupos, amizades com a bibliotecária, com a “moça” da cantina, com o inspetor de alunos que encobria algumas traquinagens, entre outros.

Existem bons profissionais que se preocupam com as crianças e que se entristecem e se rebelam quando veem que elas foram vítimas de violência. Professoras que buscam melhorar a cada dia, e fazem do espaço educativo um ambiente de aprendizagem, de paz e afeto, que lutam contra o sistema capitalista ao qual estamos todos sujeitos.

⁶“Ao usar esses termos (discência/docência) de forma biunívoca, Freire revela sua concepção de que os processos de ensinar e aprender são concomitantes e que há uma inevitável intersecção entre eles”. Cf. Maria Isabel da Cunha, “Discência/Docência”. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitkoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 123.

Podemos voltar nosso olhar para as boas práticas educativas, não em uma visão romântica e ingênua, com a ilusão de harmonia permanente, mas em uma perspectiva auspiciosa em que, mesmo que a escola esteja sujeita à lógica neoliberal, há resistência em seu interior.

Se observarmos como a sociedade está organizada, é possível perceber que existem locais preparados para receber as crianças, em que os mobiliários são adequados e os profissionais estão devidamente preparados para atender suas necessidades, como ambientes recreativos abertos e fechados, bibliotecas públicas e particulares, stands de livros, literatura infantil de qualidade, recursos pedagógicos com estratégias criativas, e outras coisas mais. Todavia, estes ambientes e espaços não são para todas as crianças, mas sim para algumas. A desigualdade social invade e perpassa pela vida das pessoas, antes mesmo que elas possam se reconhecer como sujeitos de direitos.

No tocante à alfabetização, ela tem sido realizada a partir de um modelo educacional convencional, em que os estudantes precisam atender às expectativas dos educadores ou aos objetivos propostos pela disciplina escolar, o que acaba ignorando a dimensão subjetiva da aprendizagem.

Nesta perspectiva conservadora, em que há exclusivamente a codificação e decodificação dos números e letras, a individualidade dos alunos e sua realidade ficam em segundo plano, ou muitas vezes não são consideradas, o que acarreta um grande prejuízo no processo de construção do conhecimento. O sujeito, enquanto aluno, não está fragmentado de sua vida particular, ou seja, não é possível separar o papel do aluno da sua história de vida.

Levando em consideração que a maioria dos adultos foi alfabetizada da maneira tradicional, sendo priorizada a reprodução de conhecimentos, em uma perspectiva bancária, diversas lacunas se fizeram presentes. Neste sentido, as concepções freireanas confrontam o modelo clássico educacional.

Esta pesquisa, inicialmente, seria desenvolvida a partir da análise de relatos da prática educativa da pesquisadora, tomando-se como eixos os conceitos de uma trama conceitual freireana, em uma perspectiva de pesquisa da prática. No entanto, alguns obstáculos de ordem burocrática, relacionados à formalização da investigação no contexto da rede de ensino onde ela seria desenvolvida, comprometeram a efetivação desse intento, sendo necessário alterá-lo. A mudança ocorreu após o exame de qualificação, em que foram indicados os trabalhos de Souza (2013) e Santos (2023), por tratarem da alfabetização crítica.

Decorrente dos diálogos com a orientadora Prof.^a Dra.^a Fernanda Quatorze Voltas, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, o que é igualmente fundamental para o

desenvolvimento da ciência, contribuindo com o avanço dos conhecimentos na área da Educação.

Essa sistematização representa uma contribuição pertinente, por evidenciar o potencial de uso para a comunidade acadêmica, colaborando com investigações futuras acerca do que já foi pesquisado, partindo de uma visão panorâmica sobre o tema, identificando os vieses teóricos e resultados, evitando a repetição de esforços e apontando para novas direções.

Objeto e objetivos de pesquisa

De acordo com Ghedin e Franco (2011), não é possível separar o objeto de estudo e o sujeito do conhecimento, pois a interpretação do objeto depende da interpretação da realidade, esta, por sua vez, se materializa nas práticas educativas.

A pesquisa em educação enfrenta desafios, pois interage e intervém diretamente com a realidade a qual está sendo estudada. O objeto de estudo do pesquisador na educação está em constante mudança e em ação e movimento. É necessário rigorosidade no processo de reflexão, além do registro, para que não se perca nenhuma nuance, pois estas informações constituirão o produto final do estudo (Ghedin; Franco, 2011).

O objeto desta investigação foi definido a partir das inquietações que surgiram em minha atuação como professora, na qual busquei respostas a desafios vivenciados durante as aulas. Dessa forma, o referencial freireano contribuiu para que eu pudesse me amparar profissionalmente, além de fortalecer o vínculo com as crianças durante a prática educativa.

Como a minha atuação profissional desenvolve-se com educandos do Ensino Fundamental I, principalmente nas séries iniciais, no período de alfabetização, os questionamentos estão diretamente relacionados a esta especificidade. É importante ressaltar que as crianças que fazem parte da minha prática educativa se encontram em situação de vulnerabilidade social. Sob esta ótica, o contexto implica diretamente nas escolhas das práticas pedagógicas e educativas.

Isso posto, o objeto desta pesquisa é a alfabetização de crianças na perspectiva de Paulo Freire e o problema norteador é assim definido: Quais as contribuições de Paulo Freire para a alfabetização de crianças, em especial, para aquelas em situação de vulnerabilidade social?

Dentre os objetivos da pesquisa, destacam-se os seguintes:

Objetivo geral: Analisar as contribuições do referencial freireano para a alfabetização de crianças, a partir da literatura especializada e de pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil.

Objetivos específicos:

- a) Caracterizar elementos da concepção freireana de alfabetização crítica;
- b) Mapear as produções acadêmicas (teses e dissertações) produzidas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil, que discutem a alfabetização de crianças, a partir do referencial freireano;
- c) Analisar como os princípios freireanos são ressignificados e implementados em práticas de alfabetização de crianças em contextos de vulnerabilidade social, a partir das pesquisas selecionadas.

Nessa investigação de abordagem qualitativa (Chizzotti, 2000), a pesquisa bibliográfica mostrou-se como estratégia apropriada. Dentre os principais autores que compõem o seu quadro teórico, destacam-se: Paulo Freire, Maria Helena S. Patto e Sonia Kramer. E a pesquisa foi estruturada conforme a seguinte sequência:

No primeiro capítulo, trataremos os principais desafios à alfabetização de crianças, tendo como foco as causas do fracasso escolar. Serão apresentados os conceitos norteadores em relação às crianças, enquanto sujeitos que vivem a infância em processo de desenvolvimento, e como essas relações foram se constituindo ao longo da história. Além das tensões que circundam a alfabetização, contemplando a ligação entre a educação infantil e o ensino fundamental, este capítulo trará os desdobramentos e as principais percepções que envolvem a infância.

No segundo capítulo, será evidenciada a alfabetização na perspectiva crítico-emancipatória, tendo como autor referência Paulo Freire e seus estudos acerca do processo de ensino-aprendizagem, diferenciando de outras concepções de alfabetização e a politicidade da prática educativa. Será apresentada uma trama conceitual freireana na qual o conceito de alfabetização ocupa o centro.

No capítulo seguinte, é apresentada a metodologia de pesquisa com abordagem qualitativa e os procedimentos realizados no levantamento de teses e dissertações.

No último, é realizada a análise de dados da pesquisa, onde são examinados os trabalhos selecionados e os achados que respondem ao problema de pesquisa.

Diante da realidade histórica vivenciada atualmente, em que o pensamento e as obras de Paulo Freire têm sido descredibilizadas ou desacreditadas, atribuindo aos seus estudos o prejuízo de uma educação frágil e permissiva, considerando que as crianças e adolescentes têm

sido vítimas de uma educação empobrecida, esta dissertação vem refutar essa forma de entendimento, apresentando evidências de que o pensamento de Paulo Freire permanece atual, rigoroso e emancipador, e seus conceitos contribuem diretamente para que os sujeitos questionem a lógica neoliberal, de uma educação voltada às necessidades do capitalismo.

Atribuir a Paulo Freire o descaso com a educação, as fragilidades das escolas brasileiras e os déficits na formação de educadores, reflete a intenção de não questionar o processo histórico o qual a escola foi constituída, ignorando as realidades das crianças, adolescentes e professoras. Esta deturpação histórica e ideológica não promove a justiça social, ao contrário, leva a uma lógica de pensamento de que não há a possibilidade para uma efetiva mudança.

Desta forma, esta pesquisa apresenta os desafios no ensino das crianças, discorrendo sobre as contribuições de uma alfabetização na perspectiva crítico-emancipatória. São evidenciados os conceitos freireanos como atuais e necessários, principalmente, para as pessoas que buscam a superação da desigualdade social e lutam pela educação pública de qualidade.

CAPÍTULO 1

DESAFIOS À ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: O FRACASSO ESCOLAR EM FOCO

*“Se essa rua
Se essa rua fosse minha
Eu mandava
Eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas
Com pedrinhas de brilhante
Para o meu
Para o meu amor passar”*

(Cantiga popular brasileira)

1.1 Percepções históricas sobre a criança e sua infância

Cada dia na vida de uma criança é repleto de novidades: aprender a equilibrar-se, andar, falar, comer, virar de bruços, compreender as regras, culturas, tradições e costumes já estabelecidos, assim como entender a diferença entre o dia e a noite. Essas situações se manifestam enquanto se questionam sobre as razões da formação do mundo atual. Aprender tantas coisas ao mesmo tempo é algo complexo. Sob esta ótica, ser criança não é uma tarefa fácil.

Torna-se ainda mais desafiador quando a infância é vivenciada em situações de vulnerabilidade, extrema pobreza, ambientes violentos, entre outras circunstâncias adversas, que deixam marcas: “A desigualdade incide não só no acesso às posições, mas também nas aspirações dos indivíduos ao longo da sua vida, tendo efeitos subjetivos de consequências duradouras” (Almeida; Salces; Fernandes, 2021, p. 8).

Ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, os obstáculos envolvidos na produção e compreensão inicial do mundo vão sendo gradualmente superados, dando espaço a novas aprendizagens. Porém, quando nos tornamos adultos, muitas vezes, nossa memória não nos permite lembrar com detalhes como foi este processo.

Ser criança é estar em constante movimento dialético e reflexivo, pois estamos em uma sociedade projetada para atender à lógica do ser humano adulto e cumprir suas necessidades. Viver a infância requer esforço contínuo, de aprendizagens e construções cognitivas, afetivas e

sociais, sobretudo, quando ela ocorre em um ambiente hostil, em que não são garantidos os direitos fundamentais à saúde, saneamento básico e educação. É a partir deste ambiente que pretendemos dialogar.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I é um momento desafiador na vida da criança, pois ela está compulsoriamente matriculada em uma escola com estrutura para crianças até 12 anos ou mais, sendo que ela recém completou, ou vai completar, apenas 6 anos de idade, conforme a Lei n.º 12.796/2013, que altera a Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, vigorando as seguintes alterações:

Art. 4º

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Brasil, 2013).

Ademais, a Lei n.º 11.274/2006, que altera a Lei n.º 9.394/1996, trata a respeito da idade obrigatória nas séries iniciais do Ensino Fundamental I: “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.”

Quando as crianças são matriculadas e adentram à estrutura escolar que compõe o ambiente educativo de uma unidade de Ensino Fundamental, elas vêm com uma trajetória histórica e social vivenciada até o momento, trazendo consigo experiências íntimas, pessoais e coletivas.

É necessário ter consciência de quem é essa criança: seus interesses, interação com o mundo que a circunda, sua família, seu território e outras relações sociais, pois, se ela está em uma situação de vulnerabilidade social, a ausência de condições mínimas de sobrevivência pode ter efeito nocivo em sua trajetória escolar, podendo causar prejuízos e dificultar o processo de aprendizagem, principalmente na compreensão dos conteúdos escolares definidos para o início do Ensino Fundamental I.

Os componentes curriculares, geralmente, são escolhidos aprioristicamente, a partir de um determinado recorte da cultura que valoriza os saberes das classes privilegiadas social e economicamente. Para a aquisição desses conteúdos, muitas vezes, é requerido da criança um conhecimento prévio, resultado de uma cultura letrada. Todavia, se ela está em um ambiente

adverso, é provável que ela não tenha acesso a grande parte desses conteúdos, devido às limitações sociais injustamente impostas. De maneira complementar, Almeida; Salces e Fernandes (2021, p. 7) afirmam que:

(...) as desigualdades sociais não são naturais; isto é, não são decorrentes de uma condição inerente à existência do ser humano fora das instituições sociais e das relações políticas concretas. Entender o processo de produção social da desigualdade torna-se um dos maiores desafios para o entendimento do papel e dos compromissos da escola pública no processo educacional.

A criança que é matriculada na escola faz parte de uma sociedade que foi organizada de maneira desigual e é refém de um modelo político e econômico em que os interesses de grupos minoritários prevalecem sobre os anseios da maioria. Sendo assim, as ramificações deste contexto atingem o processo educativo. Pablo Gentili, nos traz importantes contribuições para pensar as relações entre desigualdades sociais e educacionais:

Este panorama de desigualdades possui diversos aspectos no campo educacional e permite a compreensão das dimensões do idiossincrático processo de universalização do acesso à escola, mas sem direito à educação, que se desenvolveu na América Latina durante as últimas décadas. De maneira geral, na região, houve uma enorme correspondência entre a pobreza em termos sociais e a pobreza em termos educacionais, situação que tendeu a se aprofundar à medida que os pobres conseguiam superar mais e mais barreiras de acesso e permanência dentro do sistema educacional. É significativo associar esta observação a um fenômeno não menos antidemocrático existente em nossos países: a persistente desigualdade social articula-se a uma também persistente e cada vez mais complexa desigualdade educacional (Gentili, 2009, p. 1067).

O acesso à escola não garante que todas as crianças tenham as mesmas condições de aprendizagem, pois os fatores que as rodeiam interferem diretamente em suas experiências. Quando uma criança tem seus direitos ameaçados e, por muitas vezes, violados, essa realidade injustamente imposta compromete o seu futuro, mas além disso, interfere em seu presente, pois desse modo, este pequeno cidadão sofre com as privações de acesso a bens e direitos, como segurança alimentar, segurança de renda e acesso à cultura e lazer.

Nestas condições, elas estão impedidas de um conjunto de elementos que são de suma importância para o seu desenvolvimento: físico, psicológico, cognitivo e social, no processo de formação do ser, e a inadequação das condições oferecidas no presente poderá ser limitante no ingresso da vida adulta.

As privações socioeconômicas condicionam as possibilidades e aspirações que delineiam o vir a ser da criança, em que possíveis vivências e experiências ficam limitadas, e aspirações e sonhos ficam à mercê do que é ofertado a ela. Sendo assim, é fundamental a

construção de uma sociedade que permita que todas as crianças tenham condições justas de aprendizagem e de projeção educativa, além de condições de vida dignas.

Maria Helena Souza Patto (2022), em sua obra “A produção do fracasso escolar”, nos leva a olhar criticamente a desigualdade social, suas implicações na escola pública e as mazelas enfrentadas por aqueles que se utilizam dela, tanto como discentes quanto docentes. Um dos grandes debates levantados e estudados por ela é sobre a reprovação e evasão escolar, além das dificuldades de aprendizagem das crianças advindas das camadas populares, em que a pobreza é gerada pela exploração do trabalho e por práticas disciplinares cruéis.

Segundo Patto (2022), é preciso ter perspicácia e criticidade a respeito das respostas dadas às questões escolares, pois elas podem reforçar as desigualdades:

Explicações tidas como científicas quando produzidas por pesquisadores e profissionais considerados oficialmente como os únicos competentes para desvelar as causas de fenômenos como a dificuldade de escolarização de crianças que frequentam escolas públicas e que, ao responsabilizarem os seus usuários, justificam e legitimam a reprodução da desigualdade social (Patto, 2022, p. 658).

Apesar de todos os cidadãos terem o direito à Educação Básica, garantido por lei e pelo princípio moral, infelizmente, a desigualdade social tem afetado diretamente o ensino público. Nesse contexto, é preciso indagar sobre qual educação tem sido “ofertada” às crianças das camadas populares.

No que diz respeito aos acontecimentos históricos que compuseram como a infância era compreendida, Nóvoa (1991) faz uma breve retrospectiva, apontando as percepções presentes durante o período da Idade Média, compreendida pelos séculos V até o século XV. A criança não era vista em suas particularidades, mas era preparada para suprir as exigências do mundo adulto. A ela eram cabíveis sanções regulatórias que promoviam a aquisição de regras morais, nas quais dominavam os corpos infantis, havendo assim uma inferiorização acerca do seu valor social. Sobrevinha uma prospecção sobre o futuro dessa criança, o qual era mais importante que seu presente, sendo vista como um projeto a ser concretizado na vida adulta, e tais compreensões repercutiam em outros espaços e na vida social (Nóvoa, 1991).

Fonseca e Faria (2012) endossam Nóvoa (1991), enunciando que durante a Idade Média observava-se a ausência de entendimento sobre a infância e, tampouco, uma proposta pedagógica específica, em que seria respeitada e valorizada essa faixa etária. Eram atribuídas funções semelhantes a adultos e crianças, ou seja, independente da etapa da vida em que os sujeitos estavam vivendo, havia uma cobrança semelhante e de igual rigor. Esta característica contribuiu para que muitos costumes fossem legitimados, e as mesmas ações educativas eram

comuns nas famílias e na escola. As crianças eram percebidas como mini-adultos ou adultos menores.

Somente a partir do século XVI houve a escolarização das crianças, inicialmente a cargo da Igreja, e, por conseguinte, sob a responsabilidade do Estado. Registrou-se uma transferência do papel educativo para as comunidades e, posteriormente, para as famílias, até ser alocado nas instituições escolares (Nóvoa, 1991).

As autoras Fonseca e Faria (2012) também discutem acerca da infância e suas especificidades, e consideram que as crianças são produtoras de cultura e cidadãs ativas, contrapondo a ideia de que são projetos em fase de construção, como futuros atores sociais, ao contrário, já estão atuando nos grupos que as rodeiam, atribuindo suas percepções às situações que vivenciam e refletem diretamente na sociedade.

Durante a realização das atividades escolares planejadas para as crianças, é primordial que sejam ouvidas e tenham a possibilidade de compartilhar a sua voz, suas vivências, suas interpretações e percepções. Esta faixa etária, que compreende entre 0 meses e 12 anos, está carregada de características únicas.

A instituição escolar foi organizada para atender as necessidades de um grupo específico de pessoas, cuja principal função era a educação de massas populares, em que eram legitimados os conhecimentos e conteúdos pré-estabelecidos, não sendo passível de questionamento ou refutação (Fonseca; Faria, 2012).

De acordo com Nóvoa (1991), a educação não se limita aos espaços escolarizados, ela se materializa nas relações sociais entre as crianças e adultos, assim como acontecia ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. O autor elucida que o nascimento da escola ocorreu devido a atuação dos movimentos sociais e das relações culturais, sendo compreendida da forma como é atualmente, a partir do século XV:

A escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que existia já na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças, no sentido em que a entendemos hoje (Nóvoa, 1991, p. 111).

A escola é uma instituição contemporânea e traz consigo as suas particularidades. As bases que a compuseram se deram em um contexto em que os que estavam matriculados deveriam ser formados com hábitos e saberes pré-estabelecidos. Essa característica se perpetua até os dias atuais, pois, em sua maioria, comumente, são encontradas práticas educativas em que os conteúdos escolares são depositados, transmitidos e/ou transferidos aos alunos, com

ausência de reflexão ou discussão. Em relação à estrutura da escola, poucos aspectos mudaram ou melhoraram, permanecendo as mesmas características.

Para Aries (1981), demorou um longo período para que a infância fosse reconhecida, ou que esta faixa etária recebesse um tratamento respeitoso. Houve uma época em que, nem ao menos foi retratada historicamente. Era considerada como um período da vida humana inciso, havendo um apagamento da infância, prejudicando seriamente a construção de uma consciência de suas especificidades.

Estas questões perpassam a compreensão que se tinha sobre a importância das crianças na vida coletiva, e como elas eram mais vulneráveis às questões de higiene, saneamento básico, além da fragilidade das práticas de puericultura, muitas delas faleciam precocemente. As famílias, e por conseguinte, a sociedade civil, buscavam não se envolver emocionalmente com elas, visto que, não se sabia se viveriam, causando um distanciamento entre adultos e crianças, e aquelas que sobreviviam, precisavam ser preparadas para a vida adulta (Aries, 1981).

De acordo com Fonseca e Faria (2012), muitos estudos da história da infância são marcados pelo que falta às crianças ou o que elas não conseguiram fazer, caracterizando-as como seres falsos ou incapazes, considerando que apenas no futuro elas teriam algum valor. Com essas percepções, os tempos e os espaços também foram desprivilegiados, pois, desconsideravam todo o potencial, capacidade e, principalmente, as vontades e os saberes das crianças, havendo uma visão adultocêntrica, em que aqueles que não são adultos não são dignos de serem valorizados.

Infelizmente, muitas propostas escolares na atualidade repetem práticas antigas, com ausência de reflexão. Comumente, são encontradas semelhanças entre elas em tempos históricos diferentes, ou seja, apesar de serem divergentes, a percepção da infância é similar. Diante disso, as compreensões que envolvem as crianças precisam ser reconstruídas, tornando-as autoras do próprio processo de desenvolvimento.

A escola tem organizado os seus tempos e espaços, tendo como objetivo primordial a transmissão de conteúdos e a domesticação de crianças, para a aquisição de valores que são necessários, segundo a ótica dos adultos. Em meio a este cenário, faz-se um questionamento: “É possível ser criança dentro da escola? Há espaço para ser criança?” (Fonseca; Faria, 2012, p. 284).

Partindo de um olhar sociológico e refletindo acerca da infância, ao considerá-la como um período social, histórico e cultural, conseguimos compreender que, ao invés das crianças serem consideradas pequenos adultos, nesta perspectiva, elas são reconhecidas como sujeitos e que esta etapa da vida precisa ser vivida, valorizada e, principalmente, reconhecida por sua

especificidade. Ela não é um pequeno adulto, a criança é criança, em que se faz necessário que essa fase da vida seja vivida de forma plena, não apenas uma passagem (Fonseca; Faria, 2012).

Embora a infância integre o ciclo vital de todos os sujeitos, deve-se salientar que crianças diferentes vivem infâncias diferentes, e não há um padrão de desenvolvimento infantil no que diz respeito à trajetória sociocultural dessas crianças, pois o mundo que as rodeia interfere diretamente no seu processo cognitivo e social. É preciso ter um olhar atento para as crianças e para as infâncias com vivências distintas, apesar de ambas estarem na mesma faixa etária, as concepções acerca deste momento trazem consigo um repertório histórico.

Muitos estudiosos trouxeram suas contribuições acerca da importância da brincadeira, na qual exige seriedade e rigor, fortalecendo as concepções que a reconhecem como um espaço valoroso para a vida humana. O fato de muitos adultos não brincarem não significa que seja algo simples, principalmente, porque é realizada na maioria das vezes por crianças, mas há planejamento na ludicidade. A brincadeira é um assunto relevante, e garantir que as crianças tenham acesso a ela endossa isso, visto que, cada criança se relaciona diferentemente com o mundo que a rodeia e com os brinquedos.

O contexto escolar necessita ser um espaço de participação infantil, pois a escola é um lugar de cidadania. Nesse sentido, Fonseca e Faria afirmam que: “à escola cabe refletir criticamente seus currículos, metodologias, medidas disciplinares, tempos e espaços à luz desses elementos, ouvindo a criança e permitindo-lhe que participe, de fato, da tessitura de seus saberes” (2012, p. 294).

Ainda de acordo com as autoras, as crianças representam a maior parcela com carência de políticas públicas, sendo em sua maioria excluídas ou privadas de direitos básicos, e, infelizmente, este grupo está sujeito a correr riscos e estar em situações vulneráveis e hostis, em uma condição de invisibilidade simbólica.

Há uma singularidade no processo de aprendizagem da criança e, inversamente proporcional, há uma universalidade no ensino dos conteúdos. A cultura produzida pela criança é inerente ao ensino-aprendizagem, para tanto, é imprescindível um olhar que destaque e a caracterize a partir de sua particularidade e considere todo o seu potencial para intervenção social (Fonseca; Faria, 2012).

Na prática educativa, os elementos externos e contextos socioeconômicos exercem influência sobre o desenvolvimento da aprendizagem, e conseqüentemente, no planejamento dela. Todas as crianças desejam, conscientemente ou inconscientemente, ter seus direitos respeitados e garantidos, apesar da difícil realidade que muitas delas têm vivenciado. Neste

sentido, as propostas didáticas necessitam contemplar a materialidade concreta dos alunos, considerando sua realidade e necessidades.

Pensar criticamente sobre as situações que envolvem a infância, em relação a eventos que já aconteceram, além de concepções que foram criadas em torno delas, as quais compuseram a história do nosso país, é indispensável para formular proposições futuras, buscando alternativas para problemas e situações iminentes.

Kramer (2007) nos indaga acerca do modo como a criança é percebida e o seu papel na sociedade atual. Para a autora, ao abordar o tema da infância e suas especificidades, é necessário analisar qual o conceito que se tem dela e o modo como são percebidas as populações infantis, além da maneira como a criança é vista como cidadã. Uma das principais ideias defendidas se sustenta na necessidade de educar contra a barbárie, pois, “(...) sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social” (Kramer, 2007, p. 2).

Há uma disparidade no poder atribuído, que é desigual entre adultos e crianças, em que o poder que eles exercem são diferentes e as razões encontradas que justificam essa assimetria são sociais e ideológicas, de modo que repercutem nas relações sociais, entre os próprios adultos e outros grupos. A vinculação de dependência estabelecida entre a criança e o adulto está relacionada ao modo como a sociedade construiu esta relação, levando em consideração os papéis e atribuições, os quais variam historicamente, principalmente no tocante a sua inserção social (Kramer, 2007).

Entretanto, é importante ressaltar que, biologicamente, para sua sobrevivência, a criança necessita impreterivelmente de um cuidador, ou seja, um adulto apto a prover sua subsistência, atendendo não somente as necessidades biológicas, mas igualmente, as dimensões cognitivas, emocionais e afetivas.

A antropologia trouxe reflexões que contemplam a infância, com registros sobre os conhecimentos e as vivências. A psicologia, apoiou-se na história e na sociologia, com as ideias de Vygotsky, Wallon e as discussões com Piaget. Entretanto, houve alguns estudos que apontaram um desaparecimento da infância, afirmação a qual Kramer (2007) contesta, questionando se houve desaparecimento ou assolamento da dimensão do ser humano. A afirmação acima se apoia no contexto em que a pobreza e as condições insalubres e deficitárias a que as crianças estavam expostas, acabaram por expulsá-las da infância.

Compreendendo que as concepções se revelaram dentro de um contexto histórico contemporâneo, com os avanços dos estudos científicos, as mudanças sociais e econômicas, e a redução das taxas de mortalidade infantil, com isso, o conceito da infância, da maneira como

conhecemos hoje, é oriundo do modo como as classes médias da burguesia foram se estruturando em relação à criança, sendo vista como um ser que precisava ser domesticado e moralizado, porém, ainda havia um grande grupo de crianças em situações insalubres, sendo oprimidas e escravizadas desde o início da Revolução Industrial (Kramer, 2007).

Os debates acerca do desaparecimento da infância requerem contemplar as questões que as envolvem, visto que, há um considerável número de crianças e populações infantis vivendo em condições subalternas e degradantes, em que os seus direitos não são minimamente respeitados. Ignorar esses fatos, quanto a realidade vivida pelas crianças brasileiras, considerando que não há infância, é uma crueldade a essas pequenas cidadãs em processo de desenvolvimento biológico, cognitivo e social. Para as crianças burguesas eram garantidos espaços de proteção, afeto, alimentação e educação, enquanto para as crianças pobres, restavam apenas miséria e trabalhos degradantes (Kramer, 2007).

Os avanços que tivemos em relação à proteção da criança em nosso país são resultados de movimentos sociais que buscavam melhorar a qualidade de vida, para que a partir dessas ações, o Poder Público, através do Ministério da Educação, promovesse políticas públicas de garantia de direitos. As crianças são sujeitos, em que sua historicidade reflete as contradições da sociedade em que estão inseridas. A concepção de criança que sustenta a presente pesquisa, encontra-se em sintonia com as ideias de Kramer, conforme a seguir:

A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (Kramer, 2007, p. 5).

É a partir do olhar da criança que o adulto pode compreender e se reinventar, como por exemplo, desde um simples inseto que passa à sua frente, como rir e chorar, em um processo relacional entre os sujeitos. Nesta interação, há a possibilidade de humanizarem-se, na qual o adulto revisita a sua própria infância, tendo a oportunidade de ressignificá-la (Kramer, 2007).

Os adultos aprendem com as crianças e recriam a sua própria história, tornando-se esperançosos acerca de possibilidades que virão, enquanto as crianças, na sua relação com os adultos, acabam aprendendo sobre medo, tristeza, agressão e aniquilação de direitos.

Nessa dinâmica bárbara e hostil, as crianças são educadas e ensinadas a não se sensibilizarem com a dor do outro, a não se importarem umas com as outras, buscando apenas

alcançar os seus objetivos pessoais, mas, que lógica é essa que ensina as crianças, desde pequenas, a serem desumanizadas e se desumanizarem?

Lamentavelmente, vivemos em uma sociedade em que se torna necessário educar contra a barbárie, colocando o tempo presente em discussão, analisando e observando criticamente, compreendendo o passado e as causas de sua tragédia. O futuro pode ser diferente do que temos vivenciado até hoje, e caminhar em outra direção é necessário. Entregar-se a uma lógica fatalista em nada contribuirá para que melhore ou transforme a realidade das crianças, ou que haja garantia de que a infância seja um espaço para brincar, de desfrute do ócio e da possibilidade de não trabalhar (Kramer, 2007).

Reconhecer a existência de uma sociedade hostil, que maltrata crianças, adolescentes adultos e idosos, e que há violência até mesmo nos locais destinados à infância, em que, infelizmente, os direitos humanos básicos, em muitas situações, não têm sido garantidos. Reconhecer tudo o que tem oprimido as crianças é um ato de resistência, buscando alternativas para a superação.

Diante de todo esse contexto, a educação de crianças e jovens necessita de uma perspectiva humanizadora, resgatando a capacidade do ser humano de relacionar-se uns com os outros, de maneira respeitosa e afetuosa. Existem possibilidades diferentes de ensino que não sejam autoritárias, e outros modelos de ser criança, que não sejam cruéis e desumanizantes, ou apagando suas especificidades.

1.2 Normatização de políticas públicas

De acordo com Kramer (1982), uma das alternativas para solucionar os desfalques causados pela disparidade social foi a educação compensatória, que em meados da década de 70, visava suprir os déficits de aprendizagem e as necessidades educacionais de crianças com situação econômica desfavorável ao seu desenvolvimento.

Um dos pressupostos da educação compensatória era a correção das possíveis dificuldades ou defasagens de aprendizagens dessas crianças, evitando assim o seu fracasso escolar. Essa alternativa política no país influenciava diretamente nas questões educacionais e pedagógicas. O debate circundava a respeito da compreensão de como a educação poderia contribuir com o ensino das crianças, seja na conservação do que já estava proposto ou a transformação da realidade.

A educação escolar, principalmente de crianças pequenas, era vista como uma possibilidade para evitar fracassos posteriores e, também, como antídoto da privação cultural. Kramer (1982) destaca que é fundamental colocar em discussão a necessidade de modificação das condições de vida das crianças, pois, como abordado, o ambiente em que elas estão inseridas influencia diretamente no seu aprendizado.

No entanto, uma das fragilidades da educação compensatória é a ausência da reflexão a respeito da estrutura social, das condições econômicas dos cidadãos e das classes sociais em que a sociedade está organizada, impedindo um questionamento que visa a transformação para superar a desigualdade.

A compreensão da privação cultural pressupõe uma relação entre a origem social e econômica e o desenvolvimento da criança. No entanto, tal relação acaba por culpabilizá-la pelas dificuldades que tem enfrentado durante sua aprendizagem (Kramer, 1982).

A abordagem da privação cultural nos ajuda a compreender que o fracasso escolar ao longo dos anos, e a falta de experiências culturais essenciais e de acesso a bens relevantes, prejudicou o processo de desenvolvimento do sujeito, e para solucionar, foram implementados programas de educação compensatória, que não tinham como objetivo a mudança social.

Compreendendo que a sociedade foi organizada a partir da estrutura capitalista, em que cada indivíduo exerce tarefas diferentes, incluindo a criança, que também tem uma tarefa específica, nesta lógica, ela precisa atender as necessidades impostas, uma delas é que esteja preparada da melhor maneira possível para contribuir com a reprodução da economia de mercado.

Dessa forma, é crucial colocar em discussão a necessidade de modificação das condições de vida da sociedade, pois, negar a realidade social dos sujeitos, principalmente daqueles que estão em condições vulneráveis e hostis, prejudica o processo de análise crítica a respeito da realidade brasileira.

Lamentavelmente, há uma interpretação errônea de que as crianças das classes sociais menos favorecidas são incapazes, e que têm condições de aprendizagem defasadas, sendo assim, com um bom ensino técnico atenderiam ao que se espera delas, que é a inserção no mercado de trabalho, uma mera reprodução das forças produtivas. Chegar a esse determinante sem a compreensão acerca dos segmentos sociais, perpetua práticas educacionais elitistas (Kramer, 1982).

Enquanto isso, em relação às crianças nascidas em classes sociais economicamente favorecidas, espera-se que sejam líderes e gestores em sua fase adulta. Conforme vão crescendo, o conceito de meritocracia é rapidamente internalizado e, portanto, os desafios que elas

enfrentaram ao longo de suas jornadas foram vencidos devido à competência, persistência, mérito e valor (Kramer, 1982).

A condição social não extingue possíveis desafios, no entanto, ao conseguirem ultrapassar os limites impostos e os obstáculos inerentes à vida humana, o diferencial é que eles são compreendidos a partir da lógica meritocrática, em que tais dificuldades ou desafios foram superados por esforço próprio. Porém, essa explicação é rasa, uma vez que ignora e desqualifica todos os processos sociais e financeiros, os quais essas crianças perpassaram e que corroboraram com o desenvolvimento integral (Kramer, 1982).

Entendendo a criança enquanto sujeito histórico e, dialeticamente sendo construída, conhecer a sua linguagem e a maneira a qual ela vê o mundo, nos dará subsídios para promover ações e práticas emancipatórias, de modo que, respeitando suas características básicas que compõem o desenvolvimento humano, cooperará nos aspectos afetivo, cognitivo, social, mas principalmente, em seu processo de conscientização⁷.

Para Charlot (2023), o fracasso escolar é socialmente determinado a partir das relações sociais, e, quando a criança de classe periférica adentra o espaço educativo, “sua vida real fica do lado de fora da escola” (Charlot, 2023, p. 58).

É imprescindível ter clareza que os parâmetros e os padrões aos quais as crianças dessas classes estão submetidas são elaborados a partir de uma ótica excludente, sendo ignoradas as condições sociais e culturais a respeito da realidade em que estão inseridas, havendo uma falsa democratização.

Há influência da lógica capitalista e liberal no processo educacional em nosso país, principalmente no que diz respeito às classes sociais ideologicamente estabelecidas. Reconhecer a existência deste modelo e interpretá-lo nos auxilia no entendimento acerca de seus efeitos e interferências no processo de apropriação de saberes por parte das classes menos favorecidas. Para contribuir com a elaboração de novos conhecimentos científicos dessas crianças, é necessário compreender tais influências, levando em consideração suas necessidades, sua linguagem, as especificidades e suas condições sociais e históricas (Patto, 1996).

A instituição escolar possui, de forma latente, a capacidade de viabilizar aos alunos a construção sólida de conhecimentos científicos, e o desenvolvimento de recursos para que

⁷ "A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é a condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social". Cf. Ana Lucia Souza de Freitas, “Conscientização”. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitzkoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 88.

lutem diante dessa desigualdade social injustamente imposta. Contudo, tal potencialidade precisa ser emancipatória e crítica para que ainda enquanto criança, já saiba em relação a que ela está lutando.

A pedagogia da compensação reforçava o modelo de escola tradicional, em que os alunos precisavam ser compensados das suas deficiências pedagógicas e culturais. No entanto, essa abordagem ignora todo o processo histórico e social vivenciado por aqueles que frequentam a escola pública (Kramer, 1982).

De acordo com Kramer (2007), o reconhecimento de que as crianças são cidadãs é uma conquista bem recente, que ocorreu somente a partir da década de 30 com a escola elementar, depois, com a promulgação da Constituição Democrática em 1988 e anos adiante, com a Lei n.º 8.069 de 1990, que confere o Estatuto da Criança e do Adolescente, ambos resultados de imensa mobilização política da população.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988).

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Um dos papéis das políticas públicas destinadas à infância é garantir que os conteúdos científicos produzidos sejam para todos, fortalecendo as relações históricas e sociais entre as pessoas. É através do acesso crítico ao conhecimento universal que é possível escapar do isolamento, estreitando as relações, visto ser um debate acerca da cidadania (Kramer, 2007).

Essas políticas perpassam pela formação de professores, a qual Kramer (2007) compreende como qualificação para o trabalho, além da profissionalização implícita, incluindo progressão profissional e escolar: “Formação que implica constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer” (Kramer, 2007, p. 9).

Vivemos em uma sociedade em que o respeito ao próximo, a valorização da infância e a dignidade humana ainda não são garantidos e nem mesmo tem sido uma meta ser alcançada. Há uma imensa perda destes valores, e o diálogo é quase inexistente. Para tanto, neste cenário, é desafiadora a educação dos jovens e, principalmente, das crianças.

As políticas públicas necessitam ter como referência a humanização⁸, pois está no horizonte da utopia freireana, contribuindo para que crianças e jovens façam sua leitura do mundo, mediados por experiências e vivências saudáveis, que escrevam e reescrevam a sua história, expressando-se criativamente e culturalmente, que se reconheçam como sujeitos e fortaleçam suas relações de identidade, principalmente de pertencimento nessa sociedade. Há um grande potencial humanizador e formador nas políticas para a infância.

De acordo com Kramer (2007), o apagamento da infância desumaniza o sujeito, em contraponto que, valorizá-la é defender a sua humanidade. Os problemas cotidianos acabam afastando-o da sua história individual, principalmente, daquela que o conecta aos seus primeiros anos de vida.

É preciso aprender com as crianças, pois, por meio delas podemos resgatar valores que ficaram perdidos ou adormecidos, reapropriando-se das dimensões, como poesia, arte, imaginação, entre outras. Não podemos deixar para depois, é urgente a necessidade de refletir sobre estas questões.

Durante o ano letivo acontecem muitas interações, nas quais a criança aprende com a comunidade escolar, pois está sensível aos acontecimentos que a rodeia. A atuação da professora dentro da sala de aula tem grandes repercussões na aprendizagem, além da aquisição dos conhecimentos curriculares definidos.

Na perspectiva histórico-crítica, a profissão docente pressupõe o ensino dos conhecimentos historicamente construídos, conteúdos curriculares, e valores capazes de contribuir para a cidadania e a transformação social.

A escola existe pois para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão se chamarmos isso de currículo poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita é uma cultura letra da final daí que é a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever final além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade final está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler escrever contar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e Geografia) (Saviani, 2008, p. 15).

⁸ “Freire classifica a si mesmo como um educador humanista e direcionou seu trabalho e toda uma obra pedagógica em prol de um mundo mais humanizado. Nessa perspectiva, entendemos que a pedagogia freiriana assume a posição radicalmente comprometida com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta das pessoas”. Cf. Jaime José Zitkoski, “Humanização”. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitkoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 210-211.

Na perspectiva histórico-crítica compreende-se que, por meio do conhecimento científico é possível uma mudança estrutural na sociedade, de forma que através dele, a pessoa se prepara para os desafios da vida. Os conteúdos curriculares são critérios para seleção e pertencimento ao patrimônio cultural, eles são escolhidos a partir de temas pertinentes que contribuem para que a pessoa tenha melhores condições materiais e imateriais.

No entanto, é necessário diferenciar a pedagogia histórico-crítica, da perspectiva crítico-emancipatória apresentada por Paulo Freire, apesar de estarem juntas na superação das desigualdades sociais, apresentam algumas características distintas.

Na perspectiva crítico-emancipatória, na qual se ampara a alfabetização-crítica aqui defendida, o horizonte é a humanização. O conhecimento científico é evidenciado como significativo, a partir da relevância para a vida do sujeito, não como mero instrumento para a solução de problemas.

Neste sentido, não há conhecimentos de caráter prioritário ou de importância reduzida, pois, o saber existencial, ou saber de experiência feito⁹, em diálogo com o conhecimento científico, estão relacionados.

A tarefa de uma teoria da alfabetização crítica é alargar nossa concepção a respeito de como os professores produzem, mantêm e legitimam ativamente o significado e a experiência nas salas de aula. Ademais, uma teoria da alfabetização crítica obriga uma compreensão mais profunda de como as condições mais amplas do Estado e da sociedade produzem, negociam, transformam e se abatem sobre as condições de ensino de tal modo que possibilitam ou impossibilitam que os professores ajam de modo crítico e transformador. Igualmente importante é a necessidade de desenvolver, como pressuposto básico da alfabetização crítica, o reconhecimento de que o conhecimento não se produz unicamente nas cabeças dos peritos, dos especialistas em currículos, dos administradores escolares e dos professores. A produção de conhecimento, como mencionamos anteriormente, é um ato relacional. Para os professores, isso significa ser sensível às atuais condições históricas, sociais e culturais que contribuem para as formas de conhecimento e de significado que os alunos trazem para a escola (Freire; Macedo, 2015, p. 56,57).

Dessa forma, os estudos freireanos avançam em relação à superação das questões sociais. Para Freire, emancipação e libertação consideram a realidade concreta na qual os sujeitos estão inseridos.

Nesta perspectiva, o conhecimento historicamente produzido vem para explicar a realidade concreta, porém, ele não é *a priori*. Os conhecimentos sistematizados não são um fim

⁹ Freire “aprofunda a reflexão sobre o saber de experiência e a prática do educador progressista. Enfatiza que o saber de experiência feito traduz a leitura de mundo dos educandos e deve ser tomado como ponto de partida na relação educador-educandos. Esclarece que isso não significa ficar girando em torno desse saber, mas requer superá-lo”. Cf. Ana Lúcia Souza de Freitas, “Saber de experiência feito”. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitkoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 365-367.

em si mesmos, mas um caminho, desde que considerem os saberes que as classes populares produzem, como possibilidade de superação da injustiça. Paulo Freire considera que o ato de educar é extremamente político.

Não há hierarquia entre os conhecimentos, pois, existe um que está sendo produzido na ação pedagógica, não apenas na academia, mas nas relações sociais entre os sujeitos. A prática não é estéril da produção do conhecimento, por isso é necessário intervir na realidade com cientificidade. A teoria que emerge da prática constitui-se como uma via para a compreensão e transformação da realidade, em um processo de desvelamento do mundo (Freire, 2005).

Dessa forma, os conteúdos são selecionados a partir de temas pertinentes, em uma construção coletiva, desvelando as condições de opressão, a fim de transformá-las. É na escola que se tem a possibilidade de ir além dos conteúdos científicos, em uma dimensão crítico-libertadora (Freire, 1996).

Uma escola que se propõe a ter práticas emancipadoras terá maior probabilidade de contribuir com uma formação significativa das crianças, pois está atenta, não apenas ao currículo, mas à formação integral de todos os sujeitos que integram o ambiente escolar. Ainda que de maneira hegemônica não tenhamos uma escola nesta perspectiva, que ao menos tenhamos uma turma, uma classe, ou uma professora que busque a emancipação e conscientização.

Por muitas vezes, as professoras, devido às demandas externas e internas, precisam lidar com as expectativas que recaem sobre elas, e acabam exercendo sua docência de modo automático e, mesmo sem a intenção racionalmente elaborada, se distanciam afetivamente dos alunos, e, conseqüentemente, os alunos também se distanciam delas (Charlot, 2014).

Entretanto, diferentemente dos adultos, a criança continua ao seu modo, tentando construir ou restabelecer o vínculo, seja contando histórias, falando assuntos aleatórios, se envolvendo em conflitos, mantendo-se em silêncio, tornando-se “invisível”, chamando a atenção para si, sendo a criança que faz tudo o que é proposto ou nada fazendo, além de outras maneiras de expressar o que tem sentido falta. O fato é que a criança continua tentando se aproximar, usando os recursos que tem e os que aprendeu, talvez deem certo, ou não.

A professora, em meio a este cenário, consegue pensar e planejar suas ações de modo racional e, na maior parte das vezes, por conta de toda a estrutura capitalista à qual está sujeita, consegue apenas ensinar, deixando de lado as questões emocionais, permanecendo em sua meta. Não porque considera os alunos menos importante, mas porque, em meio a tantos desafios na educação pública, suas forças também são limitadas: “Quando a atividade escolar perde a sua especificidade, apenas sobra um trabalho alienado, quer se trate do aluno ou do professor.

E esse trabalho, temos de admiti-lo, é chato, muito aborrecido. Devemos refletir sobre isso” (Charlot, 2014, p. 100).

No cotidiano escolar, as professoras precisam cumprir cronogramas, definidos por especialistas externos na maioria das vezes, e necessitam atender variadas demandas. É comum nas salas de aula encontrarmos professoras que têm práticas educativas autoritárias, transmitindo e depositando conhecimentos, sem a participação dos alunos neste processo, que poderia ser de maneira construtiva e significativa.

Infelizmente, o autoritarismo é uma prática comum e aceita em uma sociedade que não vê a criança como sujeito de direitos, onde ele se faz presente por ter um resultado imediato, e, de certa forma, garantir o andamento dos conteúdos e o cronograma escolar. Sobre a arbitrariedade e o autoritarismo inerentes à seleção curricular e seus aspectos ideológicos, Apple (2008, p. 62) observa que:

Assim, o princípio geral da construção social da realidade não explica por que determinados significados sociais e culturais, e não outros, são distribuídos por meio das escolas; nem explica como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar relacionado ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social. O princípio oposto, de que o conhecimento não está relacionado de maneira significativa à organização e ao controle da vida econômica e social, é também problemático – embora tal fato seja uma surpresa para muitos teóricos do currículo (Apple, 2008, p. 62).

Se buscamos uma sociedade mais crítica, com vistas à superação das opressões sociais, ações que têm resultados imediatos não possibilitam um diálogo horizontal entre seus participantes e muito menos a conscientização. Ao final do ano letivo, o que se espera dos alunos, além da construção ou aquisição, em uma perspectiva técnica, dos conteúdos escolares? (Freire, 2005).

É fundamental questionar o que tem sido reproduzido nas salas de aula e as escolhas realizadas. Enquanto educadoras, temos responsabilidade em relação à profissionalidade docente e à decisão de utilizar práticas que contribuam com a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Cabe-nos uma postura atenta e consciente ao sistema educacional ao qual fazemos parte, mas também, direcionar o olhar às possibilidades e brechas que nos permitem ultrapassar as barreiras de um ensino tecnicista, bancário e tradicional, que não vê a criança como um sujeito atuante e participante do seu processo de aprendizagem.

As escolhas realizadas todos os dias são resultados de intenções, sejam da professora ou do sistema. É indispensável olhar à frente, e, a partir de uma compreensão historicizada de

mundo, buscar e lutar por uma educação emancipatória, persistindo e decidindo escolher todos os dias sobre o que fazer e como fazer (Freire, 1996).

Nem sempre as possibilidades estão evidentes, por isso, saber o que queremos e o que pretendemos, nos auxilia a redimensionar o percurso quando agimos de modo contrário àquilo que almejamos.

Em síntese, no cenário brasileiro, a criança foi invisibilizada ao longo da história. A Constituição Federal de 1998 constituiu um marco significativo para assegurar a cidadania, abrindo espaços para a discussão sobre os direitos, a criação de políticas públicas e leis para a promoção da educação infantil, que se valorize a infância e assegure seu desenvolvimento saudável. E a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, traz as primeiras políticas públicas voltadas à infância, resguardando suas características próprias.

1.3 Articulação entre as questões socioeconômicas e alfabetização

No âmbito dessa pesquisa, em sintonia com a perspectiva freireana, proveniente da reflexão sobre as condições de opressão vivenciadas, defendemos a importância de um ensino que possibilite a reflexão crítica e dê às crianças condições de serem sujeitos capazes de questionar a realidade em que estão inseridas.

No espaço educativo coletivo, por meio do diálogo, docentes e discentes têm potencial para construir saberes sobre a realidade, considerando-a no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista transformá-la (Freire, 1996).

O conhecimento se constitui como uma construção coletiva, e não há donos ou detentores exclusivos. O acesso à educação é um direito que deve ser garantido pelo Estado e pela sociedade.

Neste processo de leitura do mundo, a alfabetização se faz presente, pois através dela, a criança poderá problematizar os contextos sociais, em que o acesso crítico aos conhecimentos historicamente construídos permitirá ampliar os saberes com os quais chegam em sala de aula. Por isso, a pertinência de uma alfabetização consciente, em que a aprendizagem tem sentido à medida que se conecta com a trajetória pessoal.

A escola regular é um dos espaços educativos que tem potencial de oferecer possibilidades de emancipação, de modo que a criança construa seus conhecimentos de maneira crítica, reflexiva e dialética, compreendendo as contradições ao longo de seu percurso

educativo. Para grande parte da sociedade brasileira em situação de vulnerabilidade social, esta é a única possibilidade de um futuro esperançoso e humanista.

Diante das privações socioeconômicas vivenciadas pelas crianças e dos desafios que as atravessam, o processo formativo escolar ocupa um lugar coadjuvante, pois é necessário sobreviver a todas as adversidades de uma sociedade desigual. Elas vão aprendendo as linguagens necessárias para se proteger, em um momento em que devem ser protegidas, e que tais preocupações não deveriam fazer parte do seu cotidiano.

Para Patto (2022), a criança tem potencial de aprendizagem, suas necessidades específicas devem ser respeitadas, e não usadas como limites. Torna-se necessário apresentar alternativas para que possa, de fato aprender. Muitas vezes, crianças com comportamentos considerados inadequados para a escola são vistas como incapazes, por isso, é imprescindível que haja alternativas de aprendizagem que contradigam essa crença. A escola é lugar de crianças, de todas elas!

As culturas organizadas reverberam em nós, enquanto produzimos novas culturas. Estamos inseridos em uma dinâmica permanente de construção, reprodução e transformação, e na educação não seria diferente. Existem limites e possibilidades históricas postos à educação os quais se requer superação e ressignificação, dando lugar a um novo modo de fazer, principalmente no setor público. “A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem” (Freire, 2005, p. 13).

Nas interações entre aqueles que são ou foram integrantes do sistema escolar, no período de alfabetização, é recorrente encontrarmos relatos de um ensino conteudista, repetitivo, alfabetização fonética e reprodução de conhecimentos que não fazem sentido à vida da pessoa. Muitas narrativas são carregadas de impressões e sensações que ficaram impregnadas nas memórias, ocupando espaços que poderiam ser preenchidos por vivências prazerosas e com sentido.

Mesmo atualmente, entre intelectuais ou não, existe o discurso de que nas escolas as crianças são alfabetizadas com o clássico “ba-be-bi-bo-bu”. No entanto, são discursos esvaziados, respostas superficiais para problemas complexos, e que contribuem para a desvalorização da atuação docente na educação pública, enfraquecendo as práticas pedagógicas críticas, que além de enfrentarem o desafio de se fazerem presentes, ainda carecem de validar sua existência perante os outros.

Por mais que em uma escola, a maioria de seus educadores reproduzam práticas tradicionais, rotulá-los como agentes do neoliberalismo, em nada contribui para o processo de

conscientização. Se buscamos uma melhoria na educação, é basilar compreender como ela foi organizada até chegar aos dias atuais. Abandonar os educadores ‘à própria sorte’, com o discurso de que não há criticidade¹⁰ na educação pública, apenas fortalece a lógica capitalista de acumulação de riquezas.

Estar em espaços preparados para crianças, como stands, bibliotecas infantis, brinquedotecas, espaços recreativos com materiais diversos e profissionais capacitados para o desenvolvimento das atividades, locais com recursos lúdicos e pedagógicos de qualidade, ambientes recheados de cores e criatividade, nos deixa evidente a importância da infância e de sua valorização. Todavia, percebemos e sabemos que estes locais categorizados como espaços para as crianças não são para todas e sim para algumas delas. Quem pode se chegar a esses espaços? E eles estão presentes em locais socioeconomicamente vulneráveis?

A desigualdade social invade e perpassa a vida das pessoas, antes mesmo que elas possam se reconhecer como sujeitos desse mundo. Um bebê recém-nascido, ainda não sabe quem ele é, na verdade isso demorará algum tempo até acontecer, mas a sociedade já o trata conforme a classe social à qual seus familiares fazem parte, principalmente as mães, em sua maioria.

Partindo do ponto de vista de uma pessoa adulta, quando nos deparamos com espaços formais de educação, nossa mente elabora e traz à memória vários cenários, lembranças são retomadas e há a expectativa sobre aquele espaço que está diante de nós. Se estes pensamentos invadem nossa mente, mesmo sem intenção previamente planejada, imagine como acontece com as crianças, elas também fazem projeções.

No entanto, há uma diferença primordial: as crianças têm menos repertório em ambientes escolares formais que os adultos, pois suas recordações ainda estão em processo de construção, não são memórias, pois estão sendo vividas. Se estão sendo construídas, nós, enquanto adultos, temos a oportunidade de criar recordações positivas, sendo algumas diferentes das que tivemos enquanto vivíamos naquela mesma faixa etária. Humanamente, não é possível fomentar apenas bons registros emocionais, pois somos seres inacabados, em contínuo processo de humanização, e vivemos em uma sociedade movimentando-se dialeticamente (Freire, 1996).

¹⁰ Para Paulo Freire, a criticidade refere-se à capacidade dos educadores e educandos pensarem sobre a realidade em que estão inseridos, reconhecendo seus limites a fim de transformá-los. Cf. Carlos Eduardo Moreira, “Criticidade”. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitzoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 97.

Na busca pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa dos seus sujeitos, contribuindo com a construção de conhecimentos em uma relação de ensino-aprendizagem, é basilar reconhecer nossas limitações enquanto professoras, e identificar a nossa realidade concreta, todavia não é uma garantia que elas ocorrerão em todo o tempo, pois existem demandas externas que se sobrepõem à vontade ou planejamento das educadoras. Por exemplo: avaliações externas, provas institucionais, demandas das Secretarias de Educação Municipais, demandas internas da Unidade Escolar, entre outras.

Vivemos em uma sociedade em que as crianças das classes populares se encontram suscetíveis às violências, sejam elas alimentares, sociais, econômicas, sexuais, emocionais entre outras. Privar as crianças de terem uma infância saudável também é uma violência às pessoas que elas são. Quando elas têm acesso a conteúdo adulto e experiências que não são compatíveis com seu desenvolvimento saudável, traz marcas e traumas cruéis que têm implicações em sua vida adulta (Patto, 1996).

Situações corriqueiras, como músicas, filmes e atividades recreativas, são importantes para o desenvolvimento infantil, uma vez que as crianças aprendem sobre si, os outros e o mundo, por meio do lúdico e da brincadeira (Kishimoto; Oliveira-Formosinho, 2013). Esses estímulos fazem falta e, frequentemente, são negados quando a criança se encontra em um ambiente hostil, em situação de vulnerabilidade. A escola, por vezes, é um dos únicos locais que ela é respeitada, valorizada e cuidada. Pois, no espaço educacional formal, espera-se que sejam garantidos os direitos básicos dessa pessoa em desenvolvimento.

Na escola contemporânea, em seus ambientes e espaços educativos, os alunos ocupam carteiras e recebem números na chamada, e muitas vezes, são vistos como objetos, em uma realidade a qual a professora é cobrada para cumprir propósitos em relação à alfabetização e a objetivos e direitos de aprendizagem, propostos na Base Nacional Curricular Comum, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No entanto, esta criança é proveniente de uma comunidade, uma família e uma vivência única. Ao chegar no ambiente escolar, ela traz consigo sua historicidade. Diante de todo este cenário de desigualdade social e direitos básicos não garantidos, as crianças expostas a tais situações, de modo geral, apresentam muita dificuldade de aprendizagem, e, por muitas vezes, demoram mais tempo para solidificarem conteúdos menos complexos e esperados para a faixa etária que se encontram (Patto, 1996).

E em sala de aula, ainda que se faça a opção por trabalhar com práticas pedagógicas progressistas e inovadoras, os percalços e barreiras são amplos. Diante desta realidade, o que

fazer para minimizar os efeitos devastadores do capitalismo na vida desses pequenos cidadãos que estão aprendendo a escrever o próprio nome e compreendendo quem são? Na mesma direção, Paulo Freire indaga:

Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o quê fazer? Como fazer, o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? (Freire, 2000, p. 36).

Durante os momentos coletivos com as demais professoras da escola é possível perceber que estes desafios estão presentes em todas as classes, e que elas, muitas das vezes, se sentem desanimadas por não conseguirem “dar aula”, visto que as questões sociais influenciam a aprendizagem. Ocorre que as professoras buscam alternativas, dentre elas, ignorar os fatores externos à escola e ter como objetivo apenas cumprir o currículo proposto, ou observar as questões sociais e ensinar apenas o básico, abaixo do indicado para o ano escolar.

No entanto, nenhuma das alternativas parecem ser o suficiente, pois práticas pedagógicas emancipadoras, numa perspectiva crítica de mundo, podem contribuir para minimizar os prejuízos nesta sociedade desigual. Anterior a isso, é importante estudar quais têm sido os entraves na construção do conhecimento que têm dificultado o processo de ensino e de aprendizagem, para que essas crianças tenham uma educação desveladora da realidade e, posteriormente, possam transformá-la.

Sobre as relações que se estabelecem entre currículo emancipador e os contextos concretos de vida dos educandos, Almeida; Salces e Fernandes (2021, p. 12) afirmam que: “o currículo emancipador deve ser capaz de convergir à formação cultural e científica com as práticas socioculturais, nas quais manifestam-se as diferenças, os valores e as formas próprias de conhecimento local e cotidiano de diferentes grupos”.

A transformação do mundo e conscientização das crianças perpassa pela alfabetização, que não se limita a decodificar códigos ou ler palavras, mas se constitui como caminho para a ampliação crítica da leitura do mundo que os sujeitos já fazem e para que mulheres, homens, meninas e meninos possam dizer, também por meio das letras, a sua palavra, reafirmando sua presença no mundo.

É impossível levar avante meu trabalho de alfabetização, ou compreender a alfabetização (e aqui tenho de me repetir, pois não tenho um modo melhor de responder à sua pergunta), separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo (Freire; Macedo, 2015, p. 57-58).

São insuficientes as estratégias pedagógicas que se constituem apenas na realização de projetos lúdicos, criativos e variados, atividades diferenciadas e a implementação de propostas que promovam a aquisição de conteúdos curriculares, visando alcançar as habilidades propostas, pois, estamos inseridos em uma sociedade com graves problemas estruturais.

As crianças precisam ter elementos para se constituírem como agentes transformadores de sua realidade social, ainda que nessa faixa etária haja um reduzido poder de transformação. O ensino do conteúdo curricular, sem a devida problematização a respeito das condições em que estão submetidas, é um reforço de uma educação tradicional, que ignora o sujeito em todo seu processo educativo.

Segundo Kramer (1982), uma análise enviesada da sociedade, em que a criança é culpada pelo próprio fracasso, e a sua família é responsabilizada pelo insucesso dos seus próprios filhos, constitui-se um juízo cruel e desumanizante. Considerando que em várias ocasiões, muitos desses familiares foram crianças vítimas dessa mesma estrutura capitalista, o que tem acontecido com seus descendentes, na verdade, é uma perpetuação daquilo que ocorreu com eles próprios quando eram mais novos.

Frequentemente, tem-se expectativas educativas em relação aos alunos, escolas e às professoras, que não correspondem com a realidade brasileira. São suposições irreais, sem a devida compreensão da organização da estrutura educacional. É fundamental compreender em que circunstâncias e em quais ambientes a formação educacional tem ocorrido. Sendo mantida essa projeção ilusória, a possibilidade de uma educação significativa é reduzida.

Interpretar a realidade escolar em sua concretude, não em uma ótica fatalista, mas, com vistas às práticas de ensino-aprendizagem críticas e emancipatórias, nas quais os seus sujeitos são efetivamente reconhecidos e valorizados, tem maiores chances de êxito, pois será conduzida com dados empíricos e sujeitos reais.

Conforme Kramer (1982), propor e descobrir novas possibilidades de ensino irá ampliar os conhecimentos em relação à educação e, principalmente, à aprendizagem de crianças, colocando a prática educativa a serviço daqueles que são os próprios sujeitos dela, valorizando seu repertório cultural e social.

Dentre as possibilidades estão: ter como base a realidade das meninas e meninos, como referência inicial para o desenvolvimento da atividade escolar; perceber as atividades que as crianças desenvolvem; acreditar e ter fé no potencial dos pequenos de aprender e se desenvolver; recomendar atividades significativas para as professoras e aos alunos; colocar em perspectiva as teorias acerca do desenvolvimento infantil, sem psicologizar a infância; promover e contribuir com o processo de alfabetização, possibilitando condições reais para sua efetivação no que diz respeito à linguagem da criança e fomentando sua ampliação; apreciar o trabalho da criança e sua produção acadêmica; e reaver o objetivo da escola, que deve ser pedagógico, mas também político (Kramer, 1982).

É de suma relevância garantir que a educação esteja a favor das crianças das classes subalternizadas, tendo em vista que a sociedade, por si só, já é desigual e injusta. Nesta direção, a escola deve ser um espaço em que estejam previstas ações transformadoras e conscientizadoras, em que a atuação de professoras seja esperançosa e que não desistam de uma educação crítica e emancipatória.

CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICO – EMANCIPATÓRIA

*“Como pode o peixe vivo
Viver fora da água fria
Como pode o peixe vivo
Viver fora da água fria.*

*Como poderei viver
Como poderei viver
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia”*

(Cantiga popular brasileira)

2.1. Elementos de uma educação crítico libertadora

Se construirmos uma imagem mental sobre o espaço escolar, provavelmente encontraremos os seguintes elementos: barulho, som alto, carteiras arrastando, cadeiras, lixo, água derramada, brigas, conflitos, conversas, risadas, gargalhadas, grito, sussurro, papel rasgado, atividades, cartazes, folhas, canetas, pessoas idosas, crianças, adultos, adolescentes, jovens, bebês, mulheres, regras, bolinha de papel, tarefas, boicote, preguiça, dedicação, alegria, tristeza, criança correndo, giz, lousa, caneta, porta barulhenta, tudo isso e muito mais.

Para quem está na escola diariamente, estes acontecimentos são o seu dia a dia, para quem não está, talvez sejam apenas memórias, mas há algo em comum em todas elas: na escola tem vida! Vida expressa no chão, nas paredes, no texto, na goteira, no regimento e no Projeto Político Pedagógico. Em meio a tantos acontecimentos como cenário, há pessoas aprendendo e ensinando, ensinando e aprendendo, alfabetizando¹¹ e sendo alfabetizadas.

A escola só tem vida porque tem pessoas. Humanos se relacionando entre si e com o meio ambiente que está ao nosso redor e em nós, seja uns com os outros, com a natureza ou animais. Não estamos sozinhos, estamos humanamente vivendo a vida na natureza que nos rodeia.

¹¹ "A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica". Cf. Liana da Silva Borges, "Alfabetização". In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitzoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 30-31.

A alfabetização, de acordo com Freire e Macedo (2015), não se reduz à decodificação de códigos ou aquisição de habilidades de leitura e escrita, assim como também, não está dissociada da leitura do mundo, como duas vertentes paralelas.

Dentro dessa perspectiva, a alfabetização não é tratada, meramente, como uma habilidade técnica, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído (Freire; Macedo, 2015).

É essencial, na abordagem que Freire faz da alfabetização, uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora, por outro. Dentro dessa perspectiva, a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído (Freire; Macedo, 2015, p. 44),

No cotidiano das atividades escolares, durante a realização das propostas educativas planejadas e executadas, está presente a relação afetiva entre os envolvidos. Na execução das tarefas inerentes à prática educativa, os conteúdos são muitas vezes desenvolvidos sem uma contextualização prévia. A ausência de uma significação atrelada ao campo de interesse, ao pertencimento do aluno ou ao motivo da necessidade de estudar determinado conteúdo, dificulta a assimilação por aqueles que o estudam. Isso ocorre porque, humanamente, precisamos de uma conexão e uma relação entre nós e o campo de estudo.

Segundo Piaget (2008), as condições fundamentais para aquisição de um novo conhecimento são as estruturas cognitivas, que se solidificam por meio das ações. “As estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e das situações. Portanto, dependem em parte da experiência” (Piaget, 2008, p. 387).

Paulo Freire (1996) amplia essa concepção, destacando a dimensão ético-política da ação, partindo dos conhecimentos de experiência feitos dos educandos. Para ele, sem desconsiderar as contribuições de Piaget e Vigotsky, a prática social vivenciada pelos sujeitos deve ser o ponto de partida da prática educativa pois, os estudantes precisam ser sujeitos em um processo comprometido com a transformação da realidade. Daí o sentido de identificar visões e saberes com os quais os estudantes chegam à sala de aula. “A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 2005, p. 42).

Freire (1996) entende que os estudantes possuem saberes críticos ou ingênuos, decorrentes das contradições socioculturais que estão diante deles. A tarefa da educadora crítica é problematizar esses conhecimentos, ao mesmo tempo em que fornece aportes teóricos capazes de contribuir com a superação de visões, eventualmente fatalistas, que se configuram como obstáculos à ação coletiva de transformação da realidade.

Ao falar de educação crítica, também nos referimos aos momentos simples e corriqueiros da rotina escolar. As pessoas, os espaços e os ambientes compõem toda a estrutura educativa. Nem sempre o conteúdo curricular tem uma relação direta com o que o estudante está vivenciando ou faz parte dos seus interesses pessoais, nem mesmo do seu repertório pessoal.

No entanto, se faz necessário refletir de forma crítica os conhecimentos historicamente construídos e que contribuíram para a organização e o avanço da sociedade. Ainda que não estejam diretamente relacionados com sua vida pessoal e individual, há uma conexão com nossa vida coletiva.

Existem contradições na prática educativa que implicam escolhas políticas e ideológicas, tendo em vista que envolvem pressupostos socioculturais, não sendo ela neutra, pois traz consigo a realidade vivenciada pelos educandos, desta forma torna-se inviável uma educação que ignore os seus próprios sujeitos (Freire, 2011).

A opção por uma educação essencialmente crítica e libertadora requer a ausência de manipulação, autoritarismo, muito menos espontaneísmo. Sua politicidade requer coerência com as práticas educativas, sendo ela um princípio fundamental dos educadores que se prontificam a ser críticos de si mesmos. “A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (Freire, 2011, p. 37).

De acordo com Freire (2005), a coerência é um exercício constante, pois a consciência crítica perpassa pela compreensão da nossa condição enquanto oprimidos, vai se construindo a partir da incoerência. A consciência se produz na relação da subjetividade e o dado objetivo, e dessa forma, é necessário superar a ideia do método como uma técnica que busca responder a perguntas já prontas, ignorando a realidade daqueles que estão envolvidos. A consciência crítica evita o fanatismo.

Precisamos lidar com a realidade concreta, enfrentando os problemas a fim de superá-los. Para que o aluno compreenda a situação de opressão a qual vivenciamos, é preciso discuti-

la diretamente com ele, enquanto sujeito, pois o oprimido que toma consciência de sua condição se torna sujeito de decisão (Freire, 2005).

É possível, por meio de um diálogo respeitoso, explicar de maneira intencional e crítica, o modo de organização da sociedade e o motivo pelos quais esses conhecimentos são importantes ou foram definidos para serem estudados na escola. Ainda que tenham sido organizados de uma forma autoritária, eles fazem parte da estrutura curricular e, inevitavelmente, serão cobrados em provas e avaliações externas em momento oportuno.

Essa circunstância não significa acatar uma lógica curricular autoritária que tende a alienar docentes e estudantes. Mas, discutir de maneira transparente com os alunos os espaços e contradições para uma prática educativa progressista no atual momento histórico, compreendendo que, mesmo diante das imposições dos currículos oficiais e das inúmeras pressões às quais as professoras estão submetidas, é possível encontrar espaços para resistir coletivamente.

O ensino fragmentado dificulta a aprendizagem e a compreensão no aspecto global dos conteúdos e suas relações com o mundo concreto (Pimenta, 2002). Em algumas situações, as escolhas que a professora realiza enquanto alfabetiza tem amplitude significativa, pois no processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos ocultos se fazem presentes e aprendemos-ensinamos além do currículo estabelecido.

Ressaltamos que o modo de organização e determinação do currículo foi e tem sido arbitrário, se pensarmos que aqueles que o estudam não são minimamente consultados. Eis um processo conflituoso: a importância dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, a determinação dos seus estudos com fins avaliativos.

Práticas libertadoras contribuem para desafiar o ensino convencional, apresentando possibilidades viáveis para superação dos moldes neoliberais presentes na escola, e apesar da rigidez em que está posta a educação, existem alternativas para transpô-la. É apenas o início de um longo caminho a ser percorrido, pois nesta perspectiva os alunos são sujeitos participantes do processo de ensino e não meros expectadores de uma educação bancária¹².

Compreender as razões que levaram a escola a ser organizada e mantida nos moldes que atendem as necessidades capitalistas nos ajuda a ampliar o nosso olhar sobre a realidade. E diante da objetividade material que se apresenta a nós, não podemos deixar de nos inquietar e

¹² “Os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso”. Cf. Jerônimo Sartori, “Educação bancária”. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitkoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 134-135.

questionar: Quais as razões que sustentam a configuração atual da sociedade e como poderiam ser diferentes?

Se os direitos dos alunos têm encontrado impedimentos para serem garantidos, é porque entraves ainda maiores têm acontecido e prejudicado sua efetivação, como fatores de ordem externa, por razões pedagógicas, políticas, sociais, culturais e históricas.

Sendo assim, algumas indagações se fazem pertinentes: diante do que vejo e vivencio, como posso de modo consciente transformar, ainda que em pequenos passos, a realidade escolar? Quais discussões entre meus pares e com os alunos posso promover a fim de inspirar reflexões críticas? Como posso atuar de modo a contribuir para que as crianças sejam participantes do processo de mudança?

Ainda que parte das escolas brasileiras estejam ancoradas em práticas que não refletem teoria-prática, existem professoras que estão em suas salas de aula e, coletivamente, em outros espaços de luta, buscando contribuir com a emancipação dos sujeitos. Educadoras que cotidianamente vencem ou se desviam dos desafios impostos, para que os alunos experienciem práticas pedagógicas respeitadas. Há bons profissionais que lutam por uma escola acolhedora, transformadora e emancipatória (Saul; Aguiar, 2014).

A simplicidade do cotidiano guarda um valor intrínseco, principalmente na sutileza da infância e da escola. Todos os dias ocorrem situações nas salas de aula que são pontos de reflexão, todavia, poucos desses acontecimentos recebem a atenção devida e acabam passando despercebidos. Aguçar o olhar e ver além das atitudes comuns nos amplia a capacidade de refletir a prática pedagógica.

Uma teoria da alfabetização crítica precisa desenvolver práticas pedagógicas nas quais, na luta por compreender a vida de cada um, reafirme e aprofunde a necessidade de os professores e os alunos recuperarem suas próprias vozes, de modo que possam tornar a contar suas próprias histórias e, ao fazê-lo, “conferir e criticar a história que lhes contam em comparação com a que viveram”. Contudo, isso significa mais do que apenas tornar a contar e comparar histórias. A fim de ir além de uma pedagogia da voz que sugere que todas as histórias são inocentes, é importante examinar essas histórias quanto ao interesse e aos princípios que as estruturam e examiná-las como parte de um projeto político (no sentido mais amplo) que pode possibilitar ou solapar os valores e as práticas que proporcionam os fundamentos da justiça social, da igualdade e da comunidade democrática (Freire; Macedo, 2015, p. 57).

Há um potencial político-pedagógico a ser explorado naquilo que é despretenhoso, como recortar as atividades enquanto conversa com os colegas de sala, arrumar a mochila para encontrar um livro, procurar um lápis que caiu no chão após abrir o estojo, conversar com a amiga que faltou no dia anterior, perceber que a professora foi sem óculos para a escola, procurar um caderno na bolsa durante a explicação da atividade, tentar ouvir o que o colega

disse do outro lado da sala, tirar um adesivo colado na folha, levantar e ir até o lixo apontar o lápis repetidas vezes, bem como emprestar a borracha para a colega ao lado, dentre tantas outras situações.

Durante a realização das inúmeras ações que ocorrem dentro de uma sala de aula, há valor afetivo, cognitivo, emocional, além de possíveis aprendizagens sobre diálogo, escuta e solidariedade, que também constituem a dinâmica pedagógica. Durante a vivência no ambiente de ensino, nosso ser está presente e em constante processo de construção, em uma relação discência-docência.

Quando as educadoras estão atentas aos olhares das crianças e aos seus interesses, amplia exponencialmente as possibilidades de aprendizagem, pois elas se relacionam corporalmente com o que acontece ao seu redor. Não há como mensurar, mas há como reconhecer e valorizar, que “é percebida como processo histórico, em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente” (Freire, 2011, p. 42).

Deste modo, torna-se primordial fazer uma leitura da realidade, reconhecendo a concretude que permeia a vida das crianças, em que as situações isoladas compõem a totalidade. De acordo com Voltas (2019, p. 76), “[...] na acepção freireana, a realidade concreta se dá na dialética entre a subjetividade e a objetividade. Portanto, fazem parte dela tanto os fatos e dados materiais constatáveis, quanto a percepção que dela estejam tendo os sujeitos envolvidos no contexto a ser estudado”.

As práticas educacionais que buscam ações de transformação necessitam ser planejadas a partir da realidade concreta dos seus sujeitos. Por conseguinte, o conhecimento da realidade, das características que as circundam, e a observação e análise das possibilidades e limites, com posturas teóricas e práticas que almejam a humanização, estes pontos contribuem para superar atuações docentes centralizadoras e bancárias. Reconhecer os limites e ir além deles, olhando os condicionantes em que estão fincadas as propostas educativas, são elementos que indicam uma perspectiva relacional de ensino.

A partir dessa leitura, haverá possibilidades de compor uma proposta educativa que esteja relacionada às necessidades das crianças e aos dilemas da prática social. Sendo assim, no processo de estudo e construção de conhecimentos, os conceitos selecionados estão relacionados à realidade concreta, enquanto contribuem para desvelá-la. Segundo Voltas (2019, p. 135),

para o autor pernambucano [Paulo Freire], a leitura da realidade fornece subsídios indispensáveis para que o educador possa construir com os educandos, uma programação educativa enraizada na existência concreta e, por isso mesmo, preñe de sentido. Ao reconhecer que a realidade pode ser percebida de diferentes formas pelos sujeitos que a experienciam, Freire esclarece que, a fim de que o professor não acabe por impor a sua visão sobre os alunos, ele precisa apreender a maneira pela qual os estudantes compreendem os objetos cognoscíveis e tomar essa percepção como referência para o início da prática pedagógica.

Com base em Voltas (2019) e Freire (1996), a partir da leitura da realidade é possível repensar e replanejar as práticas pedagógicas, amparadas na concretude das vivências dos alunos, pois “a criança vive em uma constante busca de sentidos” (Charlot, 2023, p. 58).

Convém ressaltar que antes de iniciar a aula, em que a criança irá aprender os conteúdos que já foram escolhidos e decididos para ela, a partir do currículo nacional comum a todas da mesma faixa etária e em todas as regiões do Brasil, com pouca flexibilidade quanto aos conteúdos significativos, há uma historicidade a ser ponderada, em razão de que aquela pequena pessoa tem uma história de vida sendo construída antes de chegar à estrutura organizacional.

Café da manhã, almoço, banho, noite de sono restauradora, será que houve? E se houve, em quais condições? Qual história esse sujeito trouxe à escola? A perspectiva freireana de alfabetização crítica se contrapõe à lógica de ensino de conteúdos desassociados da realidade concreta das crianças, transpondo essas barreiras por meio de práticas problematizadoras¹³ e libertadoras.

Não podemos ignorar o que aquela criança viveu antes de chegar à aula, pois ela não é um ser fragmentado ou separado em partes distintas, mas um ser completo, cuja vivência até o momento irá repercutir em sua experiência escolar. Qual função a escola tem desempenhado na vida das crianças em situação de vulnerabilidade social? Qual tem sido a função da escola?

Diante de tantas adversidades e contratempos que a escola precisa lidar, como as questões sociais, as demandas da Secretaria de Educação, vacinação, programas de transferência de renda atrelados à frequência escolar, entre outros, em meio a todos estes pormenores, professoras e crianças têm seus anseios e expectativas.

Mas, o que a criança percebe sobre tudo isso? Ela tem consciência de todas as demandas e suposições que a sociedade tem acerca delas e elas da escola? Em algum momento ela foi

¹³ “A problematização torna o conhecimento social e histórico, pois, ao problematizar, o ser humano faz com que comece a perceber que ele só se realiza ligado a uma prática social e sempre vinculado a uma prática social e sempre vinculado à produção material da vida. A problematização é uma forma de conhecer e de situar-se no mundo, que implica, antes de tudo, a intervenção sobre a realidade e a produção de um sujeito crítico e politizado”. Cf. Eldon Henrique Mühl, “Problematização”. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitzkoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 328.

consultada ou ouvida? Contudo, elas são avaliadas a partir dos seus resultados acadêmicos, testadas e provadas a partir de instrumentos de avaliação, sejam internos ou externos.

Apesar da escola ter sua historicidade, professoras e crianças continuam sendo avaliadas a partir dos resultados e competências, ignorando todos os demais fatores que compõem o campo educativo, trazendo prejuízos, principalmente, para escolas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social.

O que estamos considerando que os alunos precisam aprender? A escola não só precisa ensinar conteúdos, mas também, proporcionar o ensino-aprendizagem da amorosidade¹⁴ crítica, da empatia, do afeto, da cooperatividade, dentre outros, criando um ambiente propício para o diálogo, validando o que os alunos fazem, não por bondade, mas por reconhecimento e valorização dos sujeitos envolvidos.

Saul (2015) ressalta que a qualidade da educação diz respeito à correlação entre o que se diz e o que se faz, entre teoria e prática. De tal maneira que as instituições de ensino de qualidade estejam amparadas em princípios emancipatórios e democráticos, e que as práticas sejam coerentes com eles.

Em relação a esta qualidade de ensino destacada pela autora, para que seja coerente, não deve fomentar práticas que excluam os alunos e os domesticuem, com a utilização de punições e reprovações. O controle e a dominação por meio de avaliações autoritárias são dissonantes de uma proposta emancipatória (Saul, 2015).

Não é demais reiterar que, para ser coerente com uma qualidade de educação que se quer democrática, os sistemas de ensino não podem admitir uma prática de avaliação que atribui notas aos educandos e os reprova, com o argumento de que isso fará com que eles aprendam mais. Essas são práticas punitivas, autoritárias e excludentes, que servem aos propósitos de uma educação domesticadora (Saul, 2015, p. 1309).

O pensamento de Paulo Freire nos convida a observar, ao mesmo tempo em que nos inquieta, a respeito das manifestações de nossa atuação no mundo, em um processo contínuo de ação-reflexão¹⁵. Seus estudos mobilizam a busca contínua pelo ser mais¹⁶.

¹⁴ “A amorosidade freiriana, que percorre por toda sua obra e vida, se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidando da solidariedade e da humildade”. Cf. Cleoni Fernandes, “Amorosidade”. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitzoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 37.

¹⁵ Ação-reflexão, na perspectiva freireana, refere-se à dialeticidade da práxis. Cf. Luiz Gilberto Kronbauer, “Ação-reflexão”. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitzoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 23-24.

¹⁶ “A vocação para a humanização, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no

Há que se reconhecer os condicionantes sob os quais estão fincadas as práticas educativas, respeitando os educandos e os seus níveis de compreensão. Impor a eles a própria capacidade interpretativa, em nome de uma proposta libertadora, é aceitar o autoritarismo como caminho para o processo de conscientização.

No entanto, assumir que há uma ingenuidade nos educandos imprime aos educadores um reconhecimento humilde de sua criticidade na busca pela sua superação. Somente os educadores críticos compreendem que ensino-aprendizagem estão diretamente relacionados, e entendê-los separadamente não se configura como alternativa viável dentro desta perspectiva (Freire, 2011, p. 37).

2. 2. Trama Conceitual Freireana: a alfabetização crítica no centro

As tramas conceituais freireanas são instrumentos teórico-metodológicos criados no âmbito da Cátedra Paulo Freire, da PUC-SP¹⁷, que possibilitam aprofundar os estudos sobre categorias presentes na obra de Paulo Freire e/ou desenvolver ações de intervenção na realidade orientadas por este mesmo referencial.

Ao apresentar essa proposta, Saul e Saul (2022) recuperam a história de Paulo Freire e sua relação com as palavras, nos convidando a ter um olhar mais amplo sobre elas, não apenas individualmente, mas, dentro de um contexto em que as tramas estão diretamente relacionadas. Desta forma, revelam a possibilidade de compreender os vínculos existentes e suas implicações, interpretando-os a partir da diversidade de conceitos presentes na obra freireana. “O que faz com que as tramas sejam possíveis é o caráter relacional do pensamento de Paulo Freire” (Saul; Saul, 2022, p. 20).

De acordo com os referidos autores, a trama conceitual freireana pode ser compreendida da seguinte maneira:

conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade”. Cf. Jaime José Zitkoski, “Ser mais”. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitkoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 369.

¹⁷ Coordenada pela Profa. Dra. Ana Maria Saul.

A trama conceitual freireana pode integrar diferentes conceitos abarcados pela obra de Freire, e tem em vista explicitar a leitura que o autor faz da relação entre um conceito central, foco de seu estudo/pesquisa, e outros que são escolhidos da matriz de pensamento de Paulo Freire, adotando como critério de seleção os interesses epistemológicos e necessidades de quem constrói a trama. Entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor e, por isso, as relações da trama podem variar, mesmo quando se propõem à compreensão/explicação de um mesmo conceito central (Saul; Saul, 2022, p. 20).

Para a efetivação de uma trama conceitual é necessária uma representação gráfica, em que seja possível compreender quais são as relações entre os conceitos que foram previamente escolhidos pelo autor, que estão mutuamente conectados em direções variadas ou uma única direção. Eles têm uma ligação direta com a prática social concreta, buscando exemplificar e impulsionar a transformação da realidade exposta, pois a trama traz consigo a perspectiva de mudança social (Saul; Saul, 2022).

Desta forma, realizar a leitura da realidade é imprescindível, pois pressupõe um ato de conhecimento, em que estão presentes a criatividade e a criticidade acerca das situações vivenciadas, com pressupostos a transformá-las. Sendo assim, ela precisa dar indicações das possibilidades, tendo em vista que a realidade não é estática, ao contrário, ela é dialética. As tramas conceituais têm subsidiado e concretizado princípios de educação emancipatória (Saul; Saul, 2022).

Em um contexto de pesquisa, a trama pode ser utilizada como referência para a construção de eixos de análise. Para isso, é necessário que o autor da trama faça escolhas dos conceitos a serem trabalhados, elegendo aqueles que entende que sejam fundamentais para analisar as evidências coletadas a partir da observação de uma determinada práxis¹⁸ educativa.

Na trama conceitual não há uma hierarquização dos conceitos, ao contrário, existe a horizontalidade entre eles. Nesse sentido, os conceitos selecionados para compor a trama conceitual desta investigação, que se relacionam à alfabetização crítica, foram:

A alfabetização crítica fundamenta-se na relação entre leitura do mundo e leitura da palavra. Freire (1996) não dicotomiza o conhecimento de experiência e conhecimento científico; reconhece os saberes dos educandos; e toma a realidade concreta como ponto de partida para a construção de um programa educativo significativo e de um conhecimento crítico.

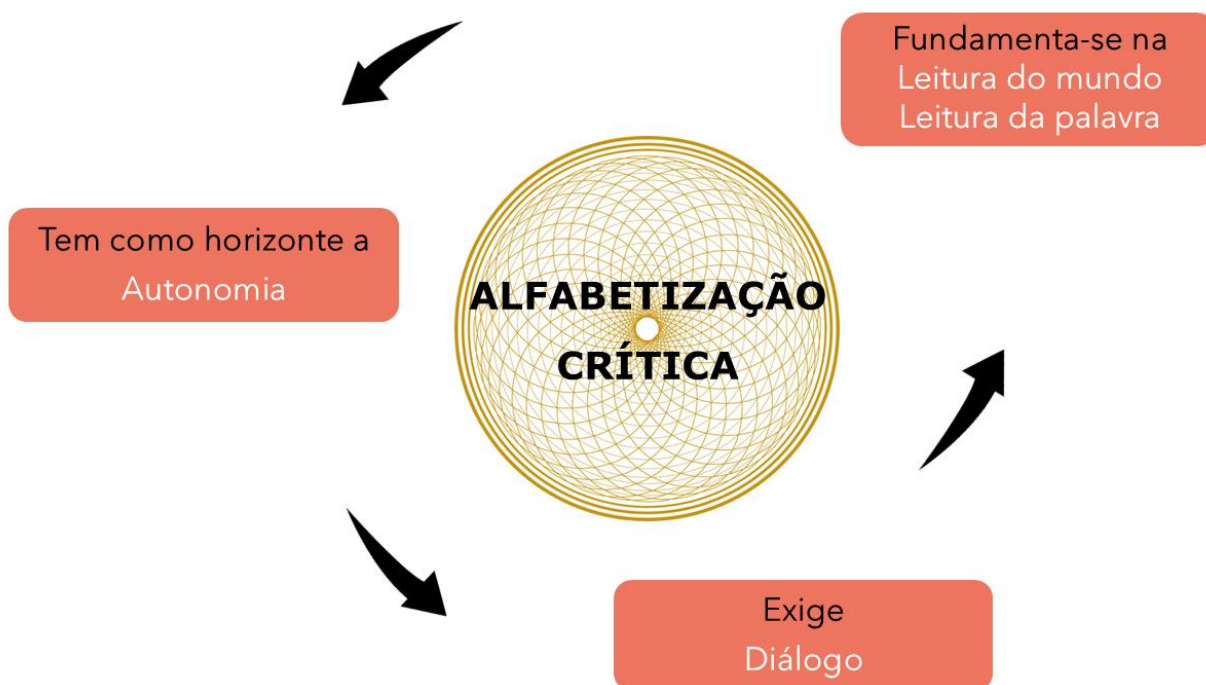
¹⁸ Na perspectiva freireana não há separação entre a teoria e a prática, considerando a interação humana sobre a realidade concreta: “Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. Cf. Ricardo Rossato, “Práxis”. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitzoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 325-327.

A alfabetização crítica exige diálogo como princípio ético, político e epistemológico. As crianças são sujeitos da prática educativa; a escuta e o diálogo são caminhos para construção do conhecimento; o diálogo busca horizontalidade das relações entre professoras e alunos, e ensina democracia e outros princípios éticos.

A alfabetização crítica tem como horizonte a autonomia, buscando a ampliação e o aprofundamento da percepção de si e do mundo; possibilita ampliar a capacidade crítica; relaciona parte-todo; resulta em adesão a novos valores e contribui para ampliação dos níveis de autonomia e participação das crianças.

Segue a diante a representação gráfica da trama:

FIGURA 1 - TRAMA CONCEITUAL FREIREANA



Fonte: a autora

O conceito de alfabetização crítica ocupou o centro, denotando a escolha intencional desta perspectiva na alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, evidenciando ser um norteador no processo educativo.

O formato de círculo foi utilizado levando em consideração o processo educativo que está em constante movimento, pois a alfabetização acontece dialeticamente. Em relação à

infância, as formas presentes no plano de fundo lembram os movimentos de um pião, um brinquedo popular e acessível às classes populares.

As setas entre os conceitos: Leitura do mundo e Leitura da palavra, Diálogo e Autonomia indicam a relação intrínseca entre eles, e a correspondência mútua e contínua para que possam se efetivar nas práticas educativas.

2.2.1. Alfabetização crítica fundamenta-se na relação entre leitura do mundo e leitura da palavra

De acordo com Freire e Macedo (2015), primeiro os humanos leram o mundo, para depois lerem a palavra:

Durante muito tempo, esses seres, que estavam se fazendo, “escreveram” o mundo mais do que falaram o mundo. Tocavam diretamente o mundo e agiam diretamente sobre ele, antes de falarem a seu respeito. Algum tempo mais tarde, no entanto, esses seres começaram a falar a respeito do mundo transformando-se. E começaram a falar a respeito dessa transformação. Depois de outro longo período de tempo, esses seres começaram a registrar graficamente a fala a respeito da transformação. A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo (Freire; Macedo, 2015, p. 83).

A despeito de pessoas de classes sociais menos favorecidas economicamente, ou em situação de vulnerabilidade, serem consideradas sem cultura, Freire e Macedo (2015) se opõem a essa afirmação quando evidenciam que cultura é tudo o que fazemos com o mundo e sobre ele, logo, não há pessoas sem cultura, visto que todos compomos o mundo e compartilhamos dele. Deslegitimar essa compreensão errônea sobre a cultura permite-nos observar as relações humanas horizontalmente, sem hierarquias colocadas pela lógica capitalista.

Um ensino crítico realizado desde a infância, com um referencial de alfabetização emancipatória, pode ser um instrumento de fortalecimento para questionar, transformar e buscar uma sociedade mais igualitária, e não apenas para decodificação de códigos e reprodução de conteúdo curricular.

A infância se trata de um período de grande relevância para o ser humano, com características peculiares, que não se repetirão em outras etapas da vida. Desse modo, possibilitar às crianças vivências potentes, em que sejam garantidos seus direitos e promovam experiências enriquecedoras, dará a elas subsídios para seu desenvolvimento pleno. No entanto, a estrutura em que muitos espaços escolares públicos estão organizados tem dado ênfase à quantidade de crianças que serão atendidas, dificultando que a qualidade seja mantida.

Com seus olhares e suas experiências pessoais, as crianças têm percepções sobre a escola e sobre as pessoas com as quais lidam diretamente. Elas não passam indiferentes aos fatos que acontecem ao redor, sejam eles produtos da casualidade ou previamente planejados. Com base nesse cenário, quais têm sido suas interpretações e impressões? “O Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos” (Freire, 2011, p. 48).

A história da criança não se inicia quando é matriculada, ainda que esteja em seus primeiros meses ou anos de vida, e esta história não fica do lado de fora da instituição educacional. A escola tem suas limitações e não conseguirá solucionar os problemas da sociedade, mas por meio dela haverá possibilidades de avanços. Nesse sentido, Freire afirma que:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temo outro caminho senão viver plenamente a nossa opção, encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (Freire, 2000, p. 31).

Ainda que as demandas e os desafios atoplem o trabalho educativo, aprisionando-nos, muitas vezes, saber qual é o nosso horizonte é fundamental para que as práticas avancem na direção pretendida em termos ético-políticos, e encontrar parceiros de luta fortalece as ações. Diante da realidade, ainda que sejam reproduzidas práticas tradicionais, ter clareza sobre a dimensão epistemológica e ideológica manterá claro o horizonte a ser alcançado.

As atitudes expressam valores e têm caráter pedagógico, sejam elas impulsivas, racionais, planejadas ou não. O fato é que há ensino-aprendizagem em todo o tempo, e as crianças observam as ações dos adultos.

Seguir a rotina sem reflexão, elaborar aulas sem intencionalidade política, e desconsiderar a rigorosidade no planejamento. Essas escolhas dão margem para atender à lógica capitalista, em que sucateia cada vez mais a educação e desqualifica seus profissionais, de modo que, quanto mais sobrecarregados estejam, menos tempo e saúde terão para refletir e fugir das ciladas do neoliberalismo. Resistir é preciso!

Quando na escola, devido às tensões na sociedade, há um embrutecimento das professoras, tornando-as menos atentas às pessoas, elas têm grandes chances de reproduzir um ensino bancário e conteudista, sem criticidade. E, com isso, a influência do neoliberalismo vai se fazendo presente na prática educativa escolar, passando despercebidas as mazelas deste

mundo, tornando-as menos sensíveis às próprias fragilidades e às dos outros, enfrentando o risco iminente de desumanização do processo educativo (Dalbosco, 2019).

De acordo com Freire (2011, p. 19-20), o ato de ler requer uma compreensão crítica, percebendo que ele não se esgota na simples decodificação sobre a escrita da palavra ou da própria linguagem, mas se estende à inteligência e à compreensão do mundo, e estas considerações o circundam. Quando Freire afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, é porque a partir dessa leitura prescinde a continuidade das interpretações que serão realizadas.

A criança está imbricada na realidade que vive, e enquanto está sendo alfabetizada, ela desenvolve a sua própria linguagem. A compreensão dos textos escritos extrapola as percepções únicas, pois há uma relação entre o texto e o contexto que o rodeia, em que, a leitura de um trecho, por exemplo, requer uma leitura do contexto, ou seja, uma leitura sobre as circunstâncias que o envolvem.

No livro “A importância do ato de ler”, Freire (2011) menciona que, enquanto relia a sua própria prática, lembrou-se da sua infância, destacando que os acontecimentos naquele período tiveram reflexos na vida adulta e contribuíram para a percepção crítica da realidade, conforme vemos abaixo:

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (Freire, 2011, p. 20).

A alfabetização se dá de modo dinâmico, na relação do sujeito consigo mesmo e com o entorno em que está inserido. A linguagem e a realidade se fundem no processo de leitura do mundo, neste sentido, a existência dos sujeitos está além de sua mera presença, pois está no mundo, alterando-o e teorizando a própria vivência.

Dessa forma, a linguagem vai se prendendo à realidade, e a palavra ao significado referencial. Quanto mais leio, mais me aproximo da leitura crítica da realidade, por meio de uma transformação das situações-limite¹⁹.

De acordo com essa compreensão crescente e reflexiva da prática educativa, na relação do sujeito com o objeto, compreendendo que ele é um agente do processo, progressivamente se

¹⁹ “Situações-limite são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo”. Cf. Cecília Irene Osowski, “Situações-limite”. In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitzkoski (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 375.

constitui uma consciência da mudança. Nesse aspecto, reconhecer a realidade do outro oferece condições para transformar o mundo através da nossa prática crítica e consciente, identificando as mazelas e as vicissitudes implícitas na vivência humana.

Ser criança é complexo, embora ela não tenha o mesmo nível de profundidade em relação à percepção da realidade, ela enfrenta conflitos e desafios internos acerca de si mesma e do mundo que a rodeia.

Segundo Freire (2011, p. 34-40), a ingenuidade requer a superação pela criticidade, isto é, a prática docente envolve uma intencionalidade astuta e que supere a técnica ou o senso comum, pois, a ação não se realiza separada da intenção. Em uma pedagogia libertadora, compreendemos o exercício da docência e refletimos sobre ele, realizando uma planificação para a prática futura, compreendendo os sujeitos como agentes transformadores e não meros espectadores. Desta forma, o ensino é significativo quando impacta diretamente nas vivências existenciais (Freire, 2011).

2.2.2. Alfabetização crítica exige diálogo

Freire e Shor (1986) entendem o diálogo como um processo o qual nos tornamos humanos, consolidando o relacionamento entre os sujeitos cognitivos.

Penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos! (Freire; Shor, 1986, p. 122-123).

Para aprofundar o entendimento sobre o processo dialógico humano e a prática educativa, é necessário realizar uma retrospectiva sobre como vem sendo implementada a educação até os dias atuais, principalmente a formação dos professores.

No livro “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”, Freire e Shor (1986) discutem sobre a familiaridade que muitos educadores têm com uma determinada abordagem de diálogo que se aproxima do diálogo socrático. Ainda que os autores não o concebiam como sinônimo de Educação Bancária pura e simples, uma vez que para Sócrates o diálogo é o método de se chegar a uma verdade pré-existente no outro (o aluno), eles reconhecem a centralidade das aulas expositivas, ou em forma de palestras, e das perguntas retóricas que conduziam a respostas padronizadas, no bojo do referido método (Freire; Shor, 1986, p. 121-122).

Esse modo de pensar e fazer diálogo ainda inspira práticas pedagógicas na atualidade, porém, frequentemente, sem a força que a reflexão filosófica possuía na proposta original de Sócrates. Diante disso, o diálogo, muitas vezes, é compreendido como técnica que, após a exposição do conteúdo pelo professor, levaria o estudante a chegar à resposta “certa”, atestando assim a eficiência da transmissão de conhecimento supostamente realizada pelo professor, detentor do conhecimento.

Essa perspectiva se contrapõe à concepção freireana, na qual o conhecimento é construído coletivamente pelos sujeitos participantes da prática pedagógica. Isso não significa que Freire não reconheça o valor dos momentos expositivos, que ajudam a sistematizar o conhecimento construído em sala de aula.

Para Freire, o diálogo favorece momentos em que os sujeitos se encontram e refletem sobre a realidade que incide sobre eles, em um processo dialético de fazer e refazer, enquanto seres comunicativos capazes de transformá-la, na reflexão do “eu com outro”, sobre o que sabemos ou não, em uma abordagem coletiva e crítica, com potencial para a mudança (Freire; Shor, 1986, p. 123).

O diálogo libertador tem características próprias, ele é uma comunicação democrática intencional, e como Freire apresenta,

(...) é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura. O discurso tradicional convalida as relações sociais dominantes e a forma herdada e oficial do conhecimento (Freire; Shor, 1986, p. 123).

Na educação não dialógica, as professoras são vistas como autoridade que transferem o conhecimento erudito aos alunos, trazendo a concepção de que já há uma resposta pronta, da qual são detentoras. Os conteúdos estudados, geralmente, são apresentados em forma de manuais, os quais devem ser reproduzidos de maneira similar.

No entanto, Paulo Freire nos alerta que o educador não precisa ignorar o conhecimento construído por ele mesmo, o que seria incoerente renunciar o que aprendeu, ou mudá-lo para atender a uma demanda. Nessa direção, os educadores dialógicos críticos compreendem que há uma historicidade científica e que um novo conhecimento ultrapassa o anterior, em um processo dialético (Freire; Shor, 1986).

Nesse sentido, na prática educativa, o ponto de referência deve contemplar a realidade do outro, pois há uma intencionalidade política. Se a vivência do educador for o elemento norteador, como irá perceber as necessidades que não são suas ou reconhecer os aspectos de

uma realidade distinta? A professora dialógica busca caminhar com os alunos para novos patamares, em um sonho da transformação social, almejando uma sociedade justa e democrática (Freire; Shor, 1986).

Este referencial nos desafia a pensar a democracia dentro da sala de aula, e a concretização das ações democráticas gera transformações possíveis por meio de intervenções cotidianas. É preciso depositar confiança às crianças, refletindo: em que medida o que faremos hoje contribuirá para a humanização?

O diálogo emancipador se faz presente a partir de um contexto, ele não está à mercê da espontaneidade. As tensões existentes no processo educativo são importantes para que se alcancem objetivos elementares a uma proposta libertadora (Freire; Shor, 1986).

Desejavelmente, o respeito necessita permear as relações em sala de aula, no entanto, o processo de conscientização acerca de si e do outro é longo e contínuo, visto que parte dos alunos, infelizmente, não vivenciam relações respeitadas nos diferentes espaços sociais pelos quais transitam. É comum que algumas situações de violência que as crianças enfrentam sejam tomadas como naturais, parte do cotidiano e, não como problemas estruturais e sociais.

A escuta atenta e o diálogo podem ser organizados a partir de uma roda de conversa, e são elementos imprescindíveis para a Pedagogia de Paulo Freire, pois, “(...) dialogar não é só dizer ‘Bom dia, como vai?’. O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (Freire; Shor, 1986, p. 14).

O diálogo crítico pode ser desenvolvido por meio de uma roda de conversa, pois neste momento não se trata apenas do uso da palavra e os sons que são emitidos, mas, a interação entre uns e outros, o pensamento ali manifestado, a concepção do mundo de cada um que está fazendo parte, e a ação e a compreensão da realidade que estão compartilhando uns com os outros. Na roda de conversa há espaço para ouvir e ser ouvido, e para construir coletivamente o conhecimento (Angelo, 2006).

A criança, quando ouvida por meio de uma escuta atenta, se sente confiante em compartilhar o que pensa e demonstrar quem ela é, pois percebe não apenas com as palavras usadas, mas com todo o movimento corporal e intencional da professora, que suas ideias e pensamentos têm valor e que o que ela diz está sendo considerado. Deste modo, construindo diariamente, a professora vai encontrando na própria criança, as melhores escolhas pedagógicas de ensino, tendo como fundamento um caminho emancipatório.

A construção do diálogo não se dá de maneira linear e constante, ele é estabelecido a partir das relações dos seus interlocutores e sujeitos. “O diálogo fenomeniza e historiciza a

essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se” (Freire, 2005).

Nas interações que ocorrem na sala de aula, existem momentos conflituosos, e alguns desafios podem alcançar proporções difíceis de serem contidas, para tanto, encontrar uma solução ou encaminhamento que seja produtivo ou que atenda às necessidades do grupo, torna-se um propósito a ser alcançado. Entretanto, é no momento de tensões que ficam evidentes as lacunas do processo educativo, tornando-se uma oportunidade para reflexão da prática.

Não somos seres individuais, mas coletivos. Nossas ações, principalmente no ambiente escolar, têm repercussões. É necessário compreender as condições que estão à frente, e a partir delas, buscar planos de ação, com base na realidade concreta.

Na perspectiva crítica reconhecemos no outro, educadores e educandos, o direito em dizer a sua palavra, e a escuta, pois faz parte de uma educação que se propõe a ser emancipatória, observando que “falar com” é diferente de “falar aos” educandos, afinal, “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2011, p. 37).

A problematização da realidade concreta necessita de uma observação sincera e clara, pois, interpretar a partir de dados fictícios compromete seriamente o amadurecimento e o avanço. A transformação é possível através do conflito, ele não é um impedimento, ao contrário, é imprescindível ao processo de conscientização.

Nas relações humanas, é valoroso quando há dedicação em compreender o outro a partir de uma linguagem que seja acessível para ambos, sem minimizar sua importância ou credibilidade. Na comunicação com crianças é comum que os adultos envolvidos usem recursos pobres linguisticamente, por serem crianças ou serem consideradas menos importantes, no entanto, há diferença entre usar uma linguagem acessível e respeitosa e uma comunicação empobrecida.

A utilização de recursos linguísticos que ampliam o vocabulário das crianças tem significado quando as palavras são explicadas e ensinadas, de modo a promover a compreensão infantil, visto que elas estão avançando em seus conhecimentos, não apenas em relação aos conteúdos escolares, mas seus conhecimentos históricos e sociais, enquanto sujeitos.

A maneira à qual a escola está hegemonicamente organizada e como os conteúdos curriculares estão postos, negam as possibilidades de diálogo. Questioná-los é como andar na contramão de um sistema organizado para reproduzir os conhecimentos ao invés de criticá-los e reconstruí-los. Práticas que confrontem diretamente essa organização e que garantam o

diálogo trazem aos alunos possibilidades diferentes de aprendizagem e ensino, reconstruindo suas próprias histórias.

Nas relações sociais, aprender a conviver com pessoas e situações difíceis é uma habilidade em constante aprimoramento, visto que nem todos estão dispostos a dialogar ou estão disponíveis a ouvir o que o outro tem a dizer. Dialogar e ouvir é um aprendizado que se constrói na coletividade.

Quando o outro não está disposto, se faz necessária uma reflexão do ponto de partida dessa pessoa, buscando compreender, além das palavras, quem é a pessoa, e a sua subjetividade. Em uma prática pedagógica dialógica, a criança é valorizada como sujeito, com direitos e respeito garantidos.

De acordo com Freire e Shor (1986, p. 131), a criticidade dos educadores na prática pedagógica parte da percepção dos educandos acerca da realidade, das experiências vividas e a concretude dos fatos, em que irão iniciar o processo de ensino-aprendizagem, do senso comum e chegando a uma interpretação reflexiva. Os autores não separam a vida diária do rigor filosófico, e essas ações acontecem coletivamente, no relacionamento mútuo entre os sujeitos, visto que a libertação é um ato social (Freire; Shor, 1986, p. 135).

2.2.3. Alfabetização crítica tem como horizonte a autonomia.

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 1996, p. 67).

A vida humana se desenvolve de forma contínua, e sua única pausa definitiva é o silêncio imposto pela morte do corpo. Alguns vivem anos, outros vivem dias, mas os que ficam, precisam enfrentar desafios próprios da vida humana social e histórica.

Quando uma professora inicia suas atividades pedagógicas escolares, apesar de saber que antes de chegar à escola, ela e as crianças já vivenciaram muitas histórias, e trazem consigo

uma trajetória emocional, cultural e social, que não podem ser desvinculadas da pessoa que são, que estão se tornando e se apresentando como alunos e atores na escola. A professora que está diante da classe também tem sua historicidade, vivências sociais e acadêmicas, que compõe a profissional que ela é durante a atuação docente (Abdalla, 2017).

O diálogo e a relação entre os sujeitos do processo educativo têm, entre suas características, a possibilidade de ajustes de expectativas, das mais simples às mais complexas. Eles são necessários, para que ambos possam usufruir de maneira mais significativa o que estão vivenciando. Muitas dessas expectativas não serão alcançadas, possibilitando a criação de novas, além de objetivos a serem atingidos. Torna-se um processo coletivo em que ambos assumem sua responsabilidade, com suas devidas proporções, no ensino-aprendizagem.

Explicar, apresentar e contextualizar o motivo de alunos, professoras e comunidade escolar estarem reunidos em um mesmo espaço, horário e tempo, auxilia no processo emancipatório de construção de aprendizagem, que não se restringe ao reconhecimento mecânico de letras e palavras.

Adultos e crianças têm muito em comum, são humanos e todos passaram pela infância até chegar à idade que têm atualmente, porém, infelizmente, quando se tornam adultos se distanciam das especificidades da infância, não no que diz respeito à maturidade cognitiva, mas em questões subjetivas, como percepção de mundo e compreensão ontológica de quem são.

Estamos todos em constante busca pelo encontro do nosso próprio ser, e nosso lugar no mundo, habitado por pessoas tão semelhantes e diversas ao mesmo tempo, e que enfrentam desafios, medos, temores, alegrias, conquistas e fracassos, em uma constante construção.

O espaço educativo só traz sentido às crianças quando ele é vivo e permite que elas se sintam pertencentes. A escola é um local que é frequentado diariamente durante os 200 dias letivos e faz parte do seu processo de desenvolvimento.

Promover discussões sobre a criança e com ela, a respeito de sua relação com o meio em que está, possibilita ampliar seu olhar e compreensão de mundo, pois contribui com a percepção de que não estamos sós, mas, juntos.

Quando a discussão acontece, não apenas com argumentos sobre o outro, mas sim com o outro, possibilita a abertura de novos horizontes de diálogo e alternativas para construção coletiva de aprendizagens. Nas atividades escolares temos o encontro de várias pessoas com expectativas singulares, e cada uma traz consigo aspirações, sejam conscientes ou não.

O processo educativo escolar envolve outros profissionais, além das professoras e crianças. Em algumas ocasiões, não há um alinhamento entre as propostas e perspectivas de todos os profissionais envolvidos, o que constitui um significativo obstáculo. Parte desses

desafios conflituosos invadem a sala, e, lamentavelmente, há grande possibilidade desses problemas externos prejudicarem a relação de ensino-aprendizagem, perdendo o caráter de um ensino emancipador, assumindo uma posição de resolução de problemas, com atitudes técnicas e reprodutivistas, ainda que o planejamento inicial não seja este.

A ausência de uma reflexão crítica, associada aos problemas causados pela desvalorização dos profissionais da área da educação, afoga as ideias e as projeções de um ensino conscientizador. Estas são características de uma educação tecnicista, em que não há intenção de conscientização.

No processo de construção da autonomia, tomando como referência a Pedagogia de Paulo Freire, para pensar a educação na infância, Angelo (2006) afirma que as crianças são sujeitos dialógicos no processo de ensino-aprendizagem, não são simples observadoras ou menos importantes, elas são sujeitos ativos, participantes e atuantes.

Por muitas vezes, a infância ocupa um espaço invisível em relação a toda complexidade de desenvolvimento do ser humano, e ela reclama sobre si mesma. É muito comum, quando se fala sobre infância, o discurso e estudos se direcionarem a atividades e tarefas didáticas, com orientações e sanções a respeito do que a criança deve fazer e o que se espera dela, esvaziando e reduzindo esse momento/período da vida do ser humano a um conjunto de objetivos a serem atingidos. Deste modo, as verdadeiras questões sobre a infância acabam ficando em segundo plano e até muitas vezes ignoradas (Angelo, 2006).

Entender a criança como sujeito histórico, fortalecerá a compreensão de sua importância social, contribuindo com a formulação de políticas em defesa da infância, consecutivamente da adolescência e início da vida adulta.

Uma perspectiva libertadora supõe uma pedagogia respeitosa, que valoriza todos aqueles que são participantes dela, neste caso, as crianças. Para isso, “os professores podem entender a diferença entre os métodos socráticos de palestra, em que o conhecimento é fixado no início, e o diálogo libertador, em que o conhecimento trazido para o curso é contestado e redescoberto” (Freire; Shor, 1986 p. 128).

Angelo (2006) observa que, quando falamos de educação, ela tem por si própria as suas especificidades, características, seus limites e possibilidades, compreendendo a infância como uma etapa da vida imprescindível ao desenvolvimento do ser humano, sendo importante vê-la com as suas nuances e características específicas.

De acordo com o referido autor, a pedagogia da infância tem como objeto a própria criança e tudo o que a constitui: suas características pessoais, sua historicidade, seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional e psicossocial, além de suas capacidades e

potencialidades. Ela compreende a participação com o outro e não do outro. Quando juntos realizamos um ensino crítico, emancipador e democrático, ele alcança patamares mais altos e conquista terrenos não conhecidos (Angelo, 2006).

Freire (1996) defende uma educação problematizadora para todas as etapas e modalidades de ensino, incluindo as crianças. Para o autor, o ensino crítico-emancipatório se dá a partir das relações sociais em que vivemos, do questionamento das contradições e situações desumanizantes que experienciamos no cotidiano. No caso específico da escola, o ensino se dá não apenas na relação entre alunos e professoras, mas na relação entre os alunos, a comunidade escolar, o espaço físico e os ambientes onde essas crianças estão inseridas. O contexto histórico-social contribui para que esse ensino possa ser significativo, no sentido de ir levantando a razão de ser das situações de desigualdade e opressão vivenciadas pelos sujeitos da prática educativa, de modo a melhor compreendê-las e enfrentá-las.

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática 'profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente (Freire, 1996, p. 144).

A autonomia vai se constituindo ao longo do desenvolvimento humano, com mediações a partir das relações sociais, sendo assim, é uma projeção ilusória esperar que os sujeitos tomem decisões autônomas, críticas e reflexivas na vida adulta, sem antes ter sido construída. Ela pode ser fomentada desde os primeiros anos da infância, respeitando a especificidade da idade, pois o quanto antes forem experienciadas essas vivências, maiores serão suas contribuições.

A criança é um sujeito histórico, deixando sua marca por onde passa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

*“Caranguejo não é peixe
Caranguejo peixe é
Caranguejo não é peixe
Na vazante da maré.
Palma, palma, palma,
Pé, pé, pé
Caranguejo só é peixe, na vazante da maré!”*

(Cantiga popular brasileira)

3.1. Pesquisa qualitativa

Essa pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa (Creswell, 2010; Chizzotti, 2000; Goldenberg, 2005), capaz de fornecer subsídios para uma compreensão aprofundada e contextualizada da realidade e dos processos educacionais. De acordo com Creswell (2010, p. 26):

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

Por sua vez, a pesquisa bibliográfica (Lakatos; Marconi, 1991) mostrou-se como estratégia de investigação adequada, uma vez que tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com as produções divulgadas e com o tema selecionado, utilizando-se de publicações escritas, audiovisuais, áudios, entre outros recursos que apresentem relevância à pesquisa em andamento. Vale destacar o potencial da pesquisa bibliográfica para responder questionamentos, propiciando ao pesquisador a possibilidade de realizar uma análise sistemática, ampla e profunda sobre o objeto de estudo. Sendo assim, esta estratégia de pesquisa não é uma repetição sobre o que já foi produzido, ao contrário, ela possibilita uma nova ótica ou abordagem acerca de um tema já trabalhado, trazendo conclusões inovadoras.

Pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos. Hoje, predomina entendimento de que artigos científicos constituem o foco primeiro dos pesquisadores, porque é neles que se pode encontrar conhecimento científico atualizado, de ponta (Lakatos; Marconi, 1991, p. 57).

Para esta investigação, a fonte bibliográfica escolhida foram as teses e dissertações disponíveis no portal *on-line* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, na qual foram selecionados descritores que estavam alinhados a responder ao problema de pesquisa.

Segundo André (2001), o processo de pesquisa é denso e demorado e, durante todo o encadeamento, é preciso cuidar para que o rigor se mantenha presente. Em relação ao processo de construção de conhecimento que os educadores-pesquisadores passam, ele é árduo, pois exige bastante da pessoa que está envolvida, considerando que a demanda de trabalho, por vezes é altíssima para desenvolver as propostas pedagógicas e atender às demandas intrínsecas da sala de aula e dos espaços escolares, além de desenvolver estratégias para superar os desafios da estrutura e das condições de trabalho, enquanto reflete sobre a própria prática de pesquisa.

Para garantir a qualidade na pesquisa em educação é necessário assegurar que ocorra o debate, a discussão entre os envolvidos e aqueles que estão sujeitos a ela, direta ou indiretamente. Como é uma área das ciências humanas, as ações envolvem questões sociais que estão em constante movimento. Uma boa pesquisa em educação requer que tenha uma relevância social e científica, tendo como um dos objetivos responder às demandas ou necessidades de um grupo social, em um aspecto crítico, contendo uma proposta emancipatória (André, 2001).

Eventos ocorridos no particular, em situações muitas vezes íntimas e pessoais, estão relacionados a episódios ocorridos no geral, diretamente ligados macro e micro, interno e externo, pessoal e geral. Vivemos em sociedades em que as pessoas compartilham experiências similares, apesar de divergentes, o que ressalta a importância de perceber suas relações (André, 2001).

De acordo com André (2001), a educação é uma área que está sendo constantemente pesquisada, sendo de interesse não apenas dos próprios pesquisadores, mas de toda a sociedade. A qualidade da pesquisa em educação é de interesse coletivo. Problematizar as nuances que acontecem no interior e exterior da escola contribui para que sejam refletidas, buscando alternativas de melhoria na qualidade de ensino e, posteriormente, na qualidade da pesquisa em educação. A conexão entre o meu e o nosso, o individual e o coletivo, o particular e o geral,

entre o micro e o macrossocial, favorece uma melhor compreensão dos aspectos sociais que envolvem a educação.

A pesquisa em educação não é neutra, pois tem uma intencionalidade e é uma intervenção no real. Somos seres humanos e estamos imersos em uma vida coletiva e em um grupo social, partilhando cultura, sentimentos, saberes, emoções e conhecimentos, pois, não estamos sozinhos com nossas próprias ideias e ideais. Somos quem somos a partir da composição de como fomos formados e das relações sociais, resultados de uma construção histórica social e coletiva que o ser humano constituiu ao longo do tempo (Gatti, 2019).

Para realização da pesquisa é preciso ter consciência a respeito de quem são os pesquisados, quem são os sujeitos e pessoas envolvidas, a quem devemos a dignidade. De acordo com Gatti (2019, p. 56), o “respeito total à dignidade humana deve ser a preocupação básica no trabalho de pesquisadores em educação”. Especificamente, a pesquisa que envolve crianças necessita que elas sejam respeitadas a partir de quem são, sobretudo, em relação à sua idade, desenvolvimento cognitivo e personalidade.

Como já relatado anteriormente, não é possível fazer uma pesquisa neutra ou sem intencionalidade. No entanto, as convicções e os conceitos pré-estabelecidos da pesquisadora não devem se sobrepor ao diálogo com aqueles que fazem parte da investigação. O diálogo é um dos pontos principais nessa relação entre pesquisadora e sujeitos (Gatti, 2019).

Esta proposta tem a intenção de mapear, organizar e analisar as teses e dissertações, situando-as no contexto da produção científica atual na área da Educação, a partir de uma busca sistematizada de literatura em bases nacionais.

Buscou-se identificar as eventuais aproximações e distanciamentos desses trabalhos com a questão, objeto, objetivos ou metodologia desta pesquisa, tendo em vista ampliar o entendimento sobre as contribuições potenciais ao campo acadêmico e social.

No decorrer do estudo, foram identificadas as contribuições efetivas dos trabalhos já realizados, bem como os aspectos ainda não contemplados, destacando-se as lacunas existentes no campo e apontando subsídios para pesquisas futuras.

O pensamento de Paulo Freire é fortemente relacionado à alfabetização de jovens e adultos e, pensá-lo no horizonte da alfabetização de crianças é, em certa medida, uma "ressignificação", trazendo uma abordagem inovadora. E apesar de haver produções anteriores sobre o tema, esta pesquisa soma-se a outras que buscam afirmar a atualidade do pensamento freireano.

3.2. Referenciais para a interpretação dos dados

Jara (2021) nos instiga a refletir sobre o papel fundamental das práticas sociais e a interpretação crítica dos processos vividos pelos sujeitos. Dessa forma, é possível perceber várias nuances na construção da sistematização das experiências, em que a subjetividade está implícita ao processo de escrita.

Enquanto metodologia, ela tem suas origens em práticas de educação popular. É um processo de elaboração de teorias que passa por uma rigorosidade sistemática, e uma explicação complementar é que ela está incluída em uma perspectiva de educação libertadora, havendo horizontalidade e diálogo nos processos e nas relações entre os sujeitos e os conhecimentos. Há um propósito de transformação, visando uma mudança social e pessoal, partindo do micro para o macro (Jara, 2021).

A sistematização das experiências tem um compromisso com as pessoas, principalmente com aquelas que estão em classes ou situações vulneráveis. Nesse sentido, é proposto que haja uma reconstrução histórica, valorizando e se apropriando das vivências, abrangendo não só os acontecimentos passados, mas também os que ainda estão por se concretizar, reconhecendo o passado e o futuro, sendo um futuro promissor (Jara, 2021).

Com base nesse entendimento, a pesquisa bibliográfica auxiliou na compreensão dos estudos que contemplou o registro das experiências no campo crítico. Essa sistematização representa uma contribuição pertinente, por evidenciar o potencial de uso para a comunidade acadêmica, colaborando com investigações futuras acerca do que já foi publicado, partindo de uma visão panorâmica sobre o tema, identificando os vieses teóricos e resultados, evitando a repetição de esforços e apontando para novas direções.

Muitos são os desafios enfrentados pelas professoras que estão na sala de aula na contemporaneidade. As condições de trabalho estão diretamente ligadas à prática educativa, visto que interferem na atuação docente e nas possibilidades pedagógicas.

A lógica educativa tradicional percebe as crianças como seres passivos ou que precisam ser moldados para atender as expectativas da vida adulta, todavia, as propostas emancipatórias almejam contribuir para dar-lhes voz e colocá-las como autoras da sua própria aprendizagem (Fonseca; Faria, 2012).

De acordo com Freire e Shor (1986, p. 24-25), a educação libertadora não apresenta técnicas para que se alcance a alfabetização crítica, mas uma perspectiva de ensino-aprendizagem, propondo interferir na realidade concreta, desvendando o contexto político

histórico no qual acontece. É um ato de conhecimento, e não uma mera reprodução de metodologias para a decodificação do alfabeto, evidenciando que não há pedagogia neutra.

3.3. Processo de busca

Foi realizado um levantamento de dados no portal “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD”, com o intuito de responder ao problema de pesquisa: Quais as contribuições de Paulo Freire para a alfabetização de crianças, em especial, para aquelas em situação de vulnerabilidade social?

Com esse propósito foram selecionadas as pesquisas que possibilitavam analisar as contribuições deste referencial no processo de alfabetização das crianças, na Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Com a intenção de sintetizar o processo de busca, foi elaborado o “Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas no levantamento bibliográfico”, apresentado a seguir, o qual descreve detalhadamente esse percurso e elenca em cada etapa as produções acadêmicas selecionadas.

A Coluna 1 apresenta os descritores utilizados no processo de busca, iniciando por *Paulo Freire, Vulnerabilidade Social e Criança*. Na Coluna 2, estão organizadas, em ordem sucessiva (1ª, 2ª e 3ª), as etapas do levantamento, indicando o número de consultas realizadas no Portal BDTD, conforme os descritores selecionados, bem como a quantidade de resultados obtidos, aqui compreendidos como o número de pesquisas identificadas em cada etapa. Por fim, a Coluna 3 retrata a produção acadêmica selecionada.

Ressalta-se que, durante o levantamento no portal, não foram aplicados filtros de pesquisa, uma vez que se buscou realizar um mapeamento amplo, visando identificar o maior número possível de trabalhos capazes de contribuir para a resposta ao problema desta investigação.

QUADRO 1 – PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Produções acadêmicas		
Descritores	Etapa do levantamento	Pesquisa selecionada – Referência Completa
<i>Paulo Freire, Vulnerabilidade Social, Criança</i>	BDTD 1º - 79 resultados	VILARRUBIA, Eliana Ferasin. Alfabetizar diante da vulnerabilidade social: um fazer possível e imprescindível. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019

<i>Paulo Freire, Vulnerabilidade Social, Alfabetização</i>	BDTD 2º - 22 resultados	<i>Repetida.</i> VILARRUBIA, Eliana Ferasin. Alfabetizar diante da vulnerabilidade social: um fazer possível e imprescindível. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Séries Iniciais</i>	BDTD 3º - 138 resultados	LIMA, Maria Audilene de. Dificuldades e Leitura e de Escrita nas Series Iniciais. 2005. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Séries Iniciais</i>	BDTD 3º - 138 resultados	FURTADO, Suéle Máximo. Práticas docentes e alfabetização científica no contexto pandêmico: reflexões sobre narrativas de professoras alfabetizadoras de classes populares. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em educação em ciências e matemática), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Séries Iniciais</i>	BDTD 3º - 138 resultados	LUPASSA, Ezequiel Chassungo. Aprendizagem da leitura e escrita: o estado da arte no período de 2010 a 2014. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Séries Iniciais</i>	BDTD 3º - 138 resultados	SOUZA, Jhaína Aryce de Pontes e. O conhecimento científico com crianças: o direito à educação e a efetividade do processo de aprendizagem. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017
<i>Paulo Freire, Classes Populares, Crianças</i>	BDTD 4º - 137 resultados	PELOSO, Franciele Clara. Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
<i>Paulo Freire, Classes Populares, Crianças</i>	BDTD 4º - 137 resultados	<i>Repetida.</i> FURTADO, Suéle Máximo. Práticas docentes e alfabetização científica no contexto pandêmico: reflexões sobre narrativas de professoras alfabetizadoras de classes populares. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em educação em ciências e matemática), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.
<i>Paulo Freire, Classes Populares, Crianças</i>	BDTD 4º - 137 resultados	FREIRE, Lígia Cavalheiro. Elementos para uma educação popular infantil: a experiência do Piauí. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
<i>Paulo Freire, Classes Populares, Crianças</i>	BDTD 4º - 137 resultados	LUCENA, Flávia Fernanda de. Memórias das professoras sobre a participação das crianças na construção de uma escola de qualidade. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.
<i>Paulo Freire, Crianças, Vulnerabilidade Social, Alfabetização</i>	BDTD 5º - 15 resultados	<i>Repetida.</i> VILARRUBIA, Eliana Ferasin. Alfabetizar diante da vulnerabilidade social: um fazer possível e imprescindível. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019
-	Indicação do portal, a partir da leitura VILARRUBIA, Eliana Ferasin (2017)	BERTAZZO, Alzeir Martins. A escola pública como fator protetivo de crianças em situação de vulnerabilidade social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2023
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Crianças, Classes Populares</i>	BDTD 6º - 43 resultados	Nenhuma se aproximou
<i>Alfabetizar, Classes Populares, Alfabetiza</i>	BDTD 7º - 63 resultados	<i>Repetida.</i> FURTADO, Suéle Máximo. Práticas docentes e alfabetização científica no contexto pandêmico: reflexões sobre narrativas de professoras alfabetizadoras de classes populares. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.
<i>Alfabetizar, Classes Populares, Alfabetiza</i>	BDTD 7º - 63 resultados	TODERO, Marissandra. A alfabetização das crianças das classes populares na escola pública: uma proposta de formação continuada de professores (as). 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014
<i>Alfabetizar, Classes Populares, Alfabetiza</i>	BDTD 7º - 63 resultados	PELES, Patrícia Regina Henrique. A alfabetizadora bem-sucedida: metaanálise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de Concentração: Educação e Linguagem) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	BDTD 8º - 258 resultados	MARTINS, Camila Andreatta. A teoria e a prática pedagógico-metodológica de Paulo Freire no desenvolvimento do pensamento

		reflexivo na alfabetização de crianças. 2020. 101 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	BDTD 9º - 258 resultados	CORDEIRO, Layze Cristinne. Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que propõem as publicações da Plataforma SciELO (2010-2017) para a superação do fracasso escolar. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	BDTD 9º- 258 resultados	INOCÊNCIO, Kellin Cristina Melchior. Paulo Freire: a educomunicação e o jornal impresso como recurso didático-pedagógico na alfabetização de crianças. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educomunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	<i>Não aparece na busca, mas na pesquisa pelo nome foi encontrada a tese, aparece como pesquisa relacionada.</i>	INOCÊNCIO, Kellin Cristina Melchior. Alfabetizar com Paulo Freire: aprendendo a ler a palavra pela leitura do mundo. 2017–2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	<i>Não aparece na busca, mas na pesquisa pelo nome foi encontrada a tese, aparece como pesquisa relacionada à tese da Kellin C. M. Inocêncio.</i>	FERRONATTO, Sônia Inês. Ler o mundo, compreender a palavra: ambiente alfabetizador como espaço de construções sociocognitivas. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	BDTD 9º- 258 resultados	CARVALHO, Vania Fernandes Sales. A Construção da Língua Escrita da Criança na Alfabetização. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2000.
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	BDTD 9º- 258 resultados	GRAVA, Andréia de Souza. Desafios da alfabetização em escola pública de período integral em um município da Grande São Paulo: reflexões a partir da ótica dos sujeitos da prática. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	BDTD 9º- 258 resultados	SOUZA, Crísthiane de. Círculos de cultura infantil: o método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2006
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	BDTD 9º- 258 resultados	VIECILI, Gladis Brendler. Compreensões sobre a alfabetização. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	BDTD 9º- 258 resultados	BARBOSA, Laís Fernanda Espósito. Concepções e práticas docentes: percursos da leitura na alfabetização de uma turma do 1º ano do ensino fundamental. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	BDTD 9º- 258 resultados	BRANDÃO, Melissa de Oliveira Machado. Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	BDTD 9º- 258 resultados	OMITTO, Melina Borges. Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do ensino fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	BDTD 9º- 258 resultados	NUNES, Márcia Mary. Eu vou pra escola e continuar criança?: a transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental em Itaboraí/RJ no período da pandemia da Covid-19 (2020-2022). 2024. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.
<i>Paulo Freire, Alfabetização, Criança</i>	BDTD 9º- 258 resultados	CRUZ, Bruna Beatriz de Oliveira. Crianças e infâncias: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação da UEA nas áreas de ciências humanas e ensino. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022
<i>Freireano OR Freireana, Criança OR Crianças, Alfabetização Crítica, Paulo Freire, Escola, -</i>	BDTD 10º - 123 resultados	SOUZA, Edilene de Oliveira Francisco. Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: estudo de caso no município de Embu das Artes. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em

“Eja”, - “Adulto”, - “Adolescente”, - “Letramento		Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013
Freireano OR Freireana, Criança OR Crianças, Alfabetização Crítica, Paulo Freire, Escola, - “Eja”, - “Adulto”, - “Adolescente”, - “Letramento	BDTD 10º - 123 resultados	RASOPPI, Mônica Alves Feliciano. Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana, no município de Guarulhos/SP. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
Freireano OR Freireana, Criança OR Crianças, Alfabetização Crítica, Paulo Freire, Escola, - “Eja”, - “Adulto”, - “Adolescente”, - “Letramento	BDTD 10º - 123 resultados	SANTOS, Jonathan José dos. O sentido da alfabetização para professores alfabetizadores da Rede Municipal de São Paulo na vigência do currículo da cidade. 2023. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.
Freireano OR Freireana, Criança OR Crianças, Alfabetização Crítica, Paulo Freire, Escola, - “Eja”, - “Adulto”, - “Adolescente”, - “Letramento	BDTD 10º - 123 resultados	NEPOMUCENO, Geani Neves. Centro Educacional de 1º e 2º Graus Coronel Jose Epifanio das Chagas: Um Estudo de Caso. Sem Numeração Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1999.
Freireano OR Freireana, Criança OR Crianças, Alfabetização Crítica, Paulo Freire, Escola, - “Eja”, - “Adulto”, - “Adolescente”, - “Letramento	BDTD 10º - 123 resultados	<i>Repetida.</i> BARBOSA, Laís Fernanda Espósito. Concepções e práticas docentes: percursos da leitura na alfabetização de uma turma do 1º ano do ensino fundamental. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017
Paulo Freire, Alfabetização, Criança,	BDTD 11º- 258 resultados	FERNANDES, Susanna Vigário Pôrto Assis. Tertúlia literária dialógica e alfabetização freireana: encontros possíveis. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
Freireano Or Freireana, Criança	BDTD 12º- 25 resultados	BARRETO NETA, Lormina. Uma práxis docente humanizadora, com crianças, em um bairro educador da cidade de São Paulo. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
Freireano Or Freireana, Alfabetização	BDTD 13º - 28 resultados	Nenhuma se aproximou
Paulo Freire, Alfabetização, Práticas	BDTD 14º - refinando por assuntos 2 resultados	AMARAL, Cintia Wolf do. Alfabetização numa perspectiva crítica: análise das práticas pedagógicas. 2002. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2002.

Fonte: a autora

A partir do levantamento das pesquisas selecionadas, conforme o quadro acima, foram analisados, inicialmente, os resumos dos trabalhos, com o propósito de identificar quais apresentavam Paulo Freire como um dos autores principais, e embasavam nele o seu referencial teórico.

Desta forma, pela ausência de menção a uma fundamentação teórica freireana, foram excluídas as pesquisas de Lupassa (2015), que aborda a aprendizagem da leitura escrita, ao realizar o estado da arte no período de 2010 a 2014, e Peles (2004), que discorre sobre práticas pedagógicas, mas, sem diálogo com os estudos de Paulo Freire.

Um aspecto que comprometeu a análise dos trabalhos foi a indisponibilidade *on-line* dos textos completos, sendo possível acessar apenas os resumos de quatro trabalhos potencialmente interessantes para essa pesquisa. Foram eles: Carvalho (2000), que versou sobre a alfabetização de crianças; Inocêncio (2005), no qual abordou diretamente a leitura do mundo, segundo Paulo Freire; Lima (2005), que pesquisou as dificuldades encontradas pelos alunos; e Nepomuceno (1999), que realizou um estudo de caso em uma escola pública.

Por conseguinte, as pesquisas as quais foi possível observar a presença dos referenciais freireanos nesta etapa, foram: Amaral (2002), Barreto (2021), Bertazzo (2023), Brandão (2012), Cordeiro (2019), Cruz (2022), Fernandes (2019), Ferronato (2005), Freire (2013), Furtado (2022), Grava (2015), Inocêncio (2017), Barbosa (2017), Lucena (2022), Martins (2020), Nunes (2024), Omitto (2018), Peloso (2009), Rassopi (2015), Santos (2023), Souza (2006), Souza (2013), Souza (2017), Todero (2017), Viecili (2010) e Vilarrubia (2019).

Nesse sentido, a partir das obras selecionadas, com base na leitura detalhada, principalmente, dos resumos, introdução e considerações finais, buscando verificar se a partir delas é possível reconhecer o pensamento de Paulo Freire no processo de alfabetização de crianças, notou-se em algumas, a ausência de alinhamento com a pergunta de pesquisa, sendo elas: Bertazzo (2023), Ferronato (2005), Freire (2013), Cruz (2022), Lucena (2022), Souza (2017) e Nunes (2024).

Assim, a partir da fundamentação nas leituras e considerados os critérios de exclusão, as produções acadêmicas investigadas foram:

“Alfabetização numa perspectiva crítica: análise das práticas pedagógicas” (Amaral, 2002).

“Uma práxis docente humanizadora, com crianças, em um bairro educador da cidade de São Paulo” (Barreto, 2021).

“Concepções e práticas docentes: percursos da leitura na alfabetização de uma turma do 1º ano do ensino fundamental” (Barbosa, 2017).

“Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso” (Brandão, 2012).

“Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que propõem as publicações da Plataforma SciELO (2010-2017) para a superação do fracasso escolar” (Cordeiro, 2019).

“Tertúlia literária dialógica e alfabetização freiriana: encontros possíveis” (Fernandes, 2019).

“Práticas docentes e alfabetização científica no contexto pandêmico: reflexões sobre narrativas de professoras alfabetizadoras de classes populares” (Furtado, 2022).

“Desafios da alfabetização em escola pública de período integral em um município da Grande São Paulo: reflexões a partir da ótica dos sujeitos da prática” (Grava, 2015).

“Paulo Freire: a educomunicação e o jornal impresso como recurso didático-pedagógico na alfabetização de crianças” (Inocêncio, 2017).

“A teoria e a prática pedagógico-metodológica de Paulo Freire no desenvolvimento do pensamento reflexivo na alfabetização de crianças” (Martins, 2020).

“Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do ensino fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal” (Omito, 2018).

“Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas” (Peloso, 2009).

“Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana, no município de Guarulhos/SP” (Rassopi, 2015).

“O sentido da alfabetização para professores alfabetizadores da Rede Municipal de São Paulo na vigência do currículo da cidade” (Santos, 2023).

“Círculos de cultura infantil: o método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista” (Souza, 2006).

“Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: estudo de caso no município de Embu das Artes” (Souza, 2013).

“A alfabetização das crianças das classes populares na escola pública: uma proposta de formação continuada de professores (as)” (Toderó, 2017).

“Compreensões sobre a alfabetização” (Viecili, 2010).

“Alfabetizar diante da vulnerabilidade social: um fazer possível e imprescindível” (Vilarrubia, 2019).

3.4. Instrumentos de análise

De acordo com as etapas de uma pesquisa bibliográfica, Lakatos, Marconi (1991, p. 49-50) nos orienta:

Para o pesquisador, a ficha de papel ou as anotações eletrônicas constituem um instrumento de trabalho imprescindível. Como o investigador manipula o material das referências, que em sua maior parte não lhe pertence, elas permitem: a) Identificar as obras. b) Conhecer seu conteúdo. c) Fazer citações. d) Analisar o material. e) Elaborar críticas.

Desse modo, foi criada uma planilha descritiva com as 19 produções selecionadas, onde as informações pudessem ser analisadas com rigor metodológico, com o intuito de identificar, especialmente, o objeto de pesquisa ou o tema abordado, o problema ou questão norteadora e os objetivos a serem alcançados. A partir desta delimitação, foram delineadas problematizações que serviram como guia da atenção durante a leitura dos trabalhos:

- A pesquisa oferece indícios de que Paulo Freire é um referencial importante para pensar a alfabetização de crianças? Como o texto justifica a escolha por esse referencial para discutir a temática?

- Quais os principais conceitos ou categorias freireanas são utilizadas pelo(a) autor(a) para discutir a alfabetização de crianças?

- Quais foram os principais resultados da pesquisa, com destaque para os que apresentam as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização de crianças?

- A questão da vulnerabilidade social aparece no trabalho? Como? Ela está relacionada à alfabetização?

A partir dessas questões, procuramos levantar o que essas pesquisas revelam acerca do pensamento de Paulo Freire, enquanto potencial para a alfabetização de crianças, além de buscar encontrar contextos em que a vulnerabilidade social esteja destacada, e na ausência da resposta a essa categoria, propusemo-nos a observar os principais pontos em que a vulnerabilidade social ou a alfabetização de classes populares tenha sido um fator importante para a alfabetização crítica ou com princípios freireanos.

Este estudo se dedicou a identificar o referencial freireano presente nas produções acadêmicas, registrando a maneira como os pesquisadores dialogaram com os estudos de Paulo Freire.

Objetivamos localizar quais conceitos estavam presentes nas pesquisas de forma explícita ou implícita, compreendendo como foram considerados e como os pesquisadores se valeram deles no decorrer da produção. Foram destacadas também as concepções discutidas, com foco, especificamente, nas contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização de crianças. Finalmente, examinamos na leitura dos textos, de que maneira a vulnerabilidade social aparece no trabalho, e se foi considerada no processo de alfabetização de crianças.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE DADOS

*“Alecrim, Alecrim dourado
Que nasceu no campo
Sem ser semeado
Alecrim, Alecrim dourado
Que nasceu no campo
Sem ser semeado”*

(Cantiga popular brasileira)

4.1. Estudo das pesquisas levantadas

A análise dos trabalhos é aqui apresentada, considerando a metodologia de pesquisa qualitativa, ancorada na utilização dos conceitos presentes na Trama Conceitual Freireana, conforme segue:

1ª Produção analisada: Cinthia W. Amaral

Na pesquisa de Amaral (2002), cujo título é: “Alfabetização em uma perspectiva crítica: análise das práticas pedagógicas”, foi utilizada uma metodologia de abordagem qualitativa e realizado um estudo de caso. Como objeto, foram delineadas as práticas pedagógicas desenvolvidas em propostas relacionadas à produção de textos com alunos dos 1º anos das séries iniciais do Ensino Fundamental I.

A referida série escolar foi escolhida, pois trata-se do período em que as crianças dão início à sua caminhada no processo da aquisição da leitura e da escrita, e do repertório alfabético.

O principal objetivo da pesquisa foi identificar, descrever e analisar os fazeres pedagógicos desenvolvidas no processo de alfabetização, contemplando a perspectiva da alfabetização crítica.

A autora dialoga com Paulo Freire em seu referencial teórico, pois seus estudos contemplam a alfabetização como parte efetiva do processo educativo e político, sendo essencial ao desenvolvimento crítico dos educandos.

Entendendo que alfabetização é um processo de conscientização em que os educandos transitam da consciência ingênua para a consciência crítica, desta forma, os conceitos devem

ser debatidos no processo educacional. Ademais, o referencial freireano é basilar na pesquisa, pois traz a perspectiva da educação libertadora e a concepção de ser humano enquanto agente transformador.

A investigação destaca que, apesar das ideias acerca da alfabetização estarem comumente ligadas à alfabetização de adultos, é importante tê-la como objeto de reflexão no processo com crianças. Justificando sua escolha, são apresentadas as principais obras de Paulo Freire em relação à alfabetização e, principalmente, no processo de conscientização dos sujeitos. É destacado no texto que os conceitos de consciência ingênua e consciência crítica necessitam ser refletidos no debate educativo e na escola.

Apesar da pesquisa não realizar uma reflexão intencional acerca dos conceitos utilizados, a autora deixa evidente a importância do processo conscientizador, visto que as práticas pedagógicas que não objetivam o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, condicionam à domesticação dos sujeitos, desta forma, a sociedade, sem reflexão acerca da manipulação da classe dominante, fica sujeita e submissa a ela.

É reforçada a pertinência de uma prática pedagógica libertadora, como princípio essencial, entendendo as crianças como sujeitos cognoscentes, em que por meio da consciência crítica percebem as opressões que vivenciam.

No decorrer da discussão acerca da transição da consciência ingênua para a consciência crítica, o diálogo é destacado como principal método para uma educação problematizadora, principalmente no tocante à alfabetização das crianças.

Na análise de dados sobre o papel do professor, enquanto mediador desse processo, é realizada uma reflexão das práticas pedagógicas, compreendendo o aluno como ativo e reflexivo em sua aprendizagem, considerando o texto como ponto inicial, visando a chegada ao registro escrito, ou seja, a alfabetização em si.

Os temas desenvolvidos na sala de aula possibilitam a observação das contradições que existem nas relações sociais, de modo que os educandos possam compreender criticamente sua realidade.

Destacando a alfabetização associada ao referencial freireano, é ressaltado que quando há respeito e confiança entre educador e educando, possibilita que se construa um espaço seguro de troca e interação, permitindo que o aluno se sinta valorizado e capaz de ensinar e criar.

A autora destaca que este processo na perspectiva crítica se caracteriza por ser complexo e abrangente, em que as relações entre os sujeitos, com os alunos da sala e fora dela, com a realidade e com a instituição, com as professoras e os alunos, e com o próprio texto, são interações cruciais e necessárias para o movimento de ação-reflexão.

A pesquisa foi realizada em uma escola particular na qual se observava a presença de propostas pedagógicas inovadoras, visando à formação crítica dos alunos. Não há referência acerca da vulnerabilidade social ou às condições que os alunos pudessem vivenciar. Talvez como o objetivo da pesquisa constituía analisar as práticas pedagógicas, não houve a intencionalidade em observar as condições sociais dos alunos, ainda que se tratasse de uma escola da rede particular de ensino.

Por fim, a pesquisadora compreende que há a necessidade de uma reflexão do papel do professor como mediador, sobre práticas pedagógicas e formação de profissionais que atuam no campo da alfabetização.

2ª produção analisada: Laís Fernanda E. Barbosa

A pesquisa de Barbosa (2017), “Concepções e práticas docentes: percursos da leitura na alfabetização de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental”, apresenta em seu resumo a conceituação da alfabetização, elucidando que saber ler está além da decodificação de letras e sílabas.

Foi utilizada a metodologia de abordagem qualitativa, na qual, por meio de um estudo de caso, buscou compreender as concepções que as professoras alfabetizadoras, de uma determinada escola, possuem a respeito de suas práticas na sala de aula e de que maneira estas concepções influenciam no processo de alfabetização de crianças.

Por meio de observação *in loco*, identificou os detalhes intrínsecos da rotina destas professoras, averiguando os contrapontos entre suas práticas e/ou teorias, almejando compreender de que maneira poderiam contribuir com o processo de alfabetização que os alunos estavam vivenciando.

O principal objetivo da autora foi identificar as concepções que as professoras alfabetizadoras possuíam de suas próprias práticas, refletindo acerca das repercussões que elas tinham sobre os alunos que estavam iniciando seu processo de construção da escrita, principalmente em relação à leitura em sala de aula.

O uso do referencial de Paulo Freire no processo de escrita é documentado por meio de uma retrospectiva, mencionando como tem sido realizado o ensino da leitura e alfabetização ao longo das décadas, sublinhando que, comumente, eram utilizados instrumentos e métodos de repetição, soletração, decodificação de palavras isoladas, sílabas, frases e textos, em que decorar o alfabeto se mostrava primordial para dar início à elaboração das competências de leitura e escrita, apontando a possibilidade de um caminho diferente dos utilizados até então.

Para fundamentar a proposta, são citados os autores: Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Neide Maria de Oliveira Cadermatori e Frank Smith.

Não são apresentados de forma direta os conceitos freireanos na construção da pesquisa, no entanto, alguns deles são fortemente utilizados pela autora, como: leitura do mundo e leitura da realidade.

O conceito leitura do mundo é justificado quando reforça sua importância no ambiente escolar, para que as crianças participem das atividades sociais que envolvem a leitura, levando em consideração que ela está presente na maioria dos espaços que os cidadãos frequentam. É elucidado que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, sendo fundamental valorizar a leitura realizada pelas crianças. Ademais, o texto destaca a necessidade de que as crianças tenham acesso a livros e repertórios condizentes com seu desenvolvimento cognitivo desde sua infância.

São apresentados extratos da obra de Freire sobre a conceituação da alfabetização, reforçando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e o prejuízo existente quando há a redução do conceito de alfabetização, estritamente ao ensino da palavra, suas sílabas ou até mesmo apenas às letras.

Acerca do modo como as professoras têm visto o processo alfabetizador em suas atividades escolares, considerando as contribuições de Paulo Freire, a autora redireciona o olhar em relação à leitura, pois o ato de ler propicia às crianças habilidades para além da decodificação de letras, tornando um instrumento altamente eficaz para compreensão da realidade em que estão vivendo.

Nesse sentido, o professor alfabetizador tem grandes contribuições em relação à formação dos sujeitos, enquanto transformadores de sua realidade social. A profissionalidade docente crítica se expressa por meio das ações educativas.

A pesquisa evidenciou que educar e alfabetizar de acordo com os aportes teóricos freireanos pressupõe um compromisso social, pois o conhecimento não é neutro, ao contrário, sempre há uma intencionalidade. O ato de alfabetizar e ensinar requer uma postura ético-política, e a busca pela justiça social é tarefa de todos os alunos, professoras, educandos e educadores.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de um município no interior do estado de São Paulo, e não foram destacados aspectos a respeito das vivências sociais e históricas dos alunos. Na análise dos documentos investigados, estavam presentes instrumentos que as professoras utilizavam para subsidiar as práticas pedagógicas, porém, não contemplavam as observações individuais das crianças.

Há uma sugestão sobre quais têm sido as práticas educativas utilizadas, convidando os educadores a refletir sobre elas, buscando superá-las.

3ª produção analisada: Lormina Barreto Neta

A tese “Uma práxis docente humanizadora, com crianças, em um bairro educador da cidade de São Paulo” (Barreto Neta, 2021) selecionou como objeto de estudo o quefazer docente humanizador (conceito freireano), levando em consideração experiências profissionais que reconheciam as vivências das crianças.

Foram estudados os limites e as possibilidades que compreendiam as práticas educativas realizadas com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, ressaltando o respeito ao direito da criança de ter uma infância participativa no ambiente escolar, visto ser este um direito social. Nesta produção, o projeto político-pedagógico da escola também foi objeto de estudo.

A escolha do recorte histórico para definição do objeto se deu devido à compreensão de que as séries iniciais do Ensino Fundamental I representam uma etapa transitória entre a Educação Infantil e o próximo ciclo escolar. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, sendo realizado um estudo de caso.

A questão investigada constituiu-se em responder sobre as possibilidades e limites de uma práxis educacional humanizadora, com crianças de 6 a 8 anos de idade, no contexto de uma escola pública, e que declara a intenção de trabalhar em uma perspectiva freireana. A autora destacou, dentro do contexto educacional, o comprometimento com a experiência participativa das crianças envolvidas.

Dentre os objetivos específicos, estava delineada a identificação concernente à compreensão da infância presente nas práticas pesquisadas dos sujeitos envolvidos e no projeto político-pedagógico da escola. A proposta incluía anunciar as contribuições na área da formação de professores que corroboram com o quefazer docente humanizador.

A autora argumenta o uso do referencial freireano ao explicar sobre as experiências bem-sucedidas que têm ocorrido em nossa sociedade, enfatizando que elas devem ser estudadas, analisadas e compartilhadas, pois, dessa maneira, terão maiores contribuições em locais não contemplados inicialmente. Com isso, é endossada a relevância do legado de Paulo Freire, ampliando as pesquisas com este referencial, visto ser o patrono da educação brasileira.

O saber construído a partir deste aporte teórico sobre a alfabetização contribui para que sejam materializadas práticas transformadoras da realidade, principalmente nas classes populares. Barreto Neta (2021) reforça que os estudos de Paulo Freire não estão restritos à área

da educação, ao contrário, são empregados em diferentes campos do conhecimento devido às suas características inter-relacionadas.

O principal conceito estudado nesta tese foi o quefazer docente humanizador, sendo entendido como uma prática que está imbricada no cotidiano escolar, tendo como pressuposto que teoria e práxis estão diretamente relacionadas. Quanto aos professores, direção, coordenação e os quefazeres docentes, é percebida a necessidade de uma formação político-pedagógica para o exercício profissional.

A autora utilizou para o estudo uma trama conceitual freireana, na qual os conceitos que a permeiam foram: diálogo, participação, formação e humanização, identificados nas falas das pessoas entrevistadas e no projeto político-pedagógico escolar, no tocante às relações que há entre eles e suas práticas.

A partir da análise das entrevistas, amparada no referencial teórico, a pesquisa concluiu ser possível uma educação humanizadora com crianças, mais especificamente entre 6 e 8 anos, que estão no período de alfabetização escolar, sendo necessário salientar que a educação constitui uma possibilidade de transformação social, e, concomitantemente, de transformação do mundo que rodeia as crianças, e, desta forma, os princípios freireanos são imprescindíveis na educação pública.

A escola em que foi realizada a pesquisa se configurou como um exemplo no que diz respeito à coletividade acerca dos sonhos possíveis. O local escolhido é uma referência em relação à educação popular, e em sua história estão presentes ações que vão ao encontro dos princípios freireanos, que contemplam as possibilidades de transformação social e popular.

4ª produção analisada: Melissa de M. Brandão

A pesquisa da dissertação de mestrado “Ensino Fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso”, de Brandão (2012), teve como objeto a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, abrangendo as repercussões nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, em processo de organização escolar.

A autora buscou entender como se dava a implantação do ensino de 9 anos, por meio de uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo sido escolhida uma escola estadual de ensino básico para realização do estudo de caso. Diante da proposta, o problema levantado consistiu em compreender como tem sido oportunizado este processo para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I.

Logo no início da dissertação é explanada a relação entre alfabetização e letramento. Os estudos de Paulo Freire contribuíram para uma compreensão das práticas educativas que

acontecem na escola pública, tendo em vista que, em sua obra, são evidenciadas dimensões indissociáveis sobre a relação entre educador e educando.

Não é evidenciado um destaque intencional dos conceitos freireanos, no entanto, foi possível perceber, que durante a discussão teórica, as ideias que mais apareceram e que, possivelmente, a autora considerou preponderantes à sua dissertação, foram: docência e discência, em que traz a relação entre os educandos e os educadores e suas possibilidades na construção da aprendizagem; diálogo, discutindo sobre sua presença na sala de aula entre os envolvidos, compreendendo como fator relevante para que as ações educativas sejam significativas aos que estão neste ciclo de aprendizagem; e leitura do mundo e leitura da palavra, compreendendo que a escola constitui um local oportuno para construção e reconstrução de novas vivências e aprendizagens.

É realizada uma reflexão sobre o processo de alfabetização na perspectiva freireana, ressaltando que ele não está restrito à decodificação de códigos, mas inicia com a leitura do mundo, a qual a autora categoriza como letramento.

Brandão (2012) considerou que a pesquisa contribuiu com suas reflexões sobre o ensino, principalmente na escola pública, confrontando os conceitos que estavam intrínsecos. Para ela, as crianças apresentariam uma aprendizagem robotizada e não havia tempo para serem autoras do seu próprio processo de aprendizagem, principalmente nessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A autora supunha que o percurso experienciado pelas crianças seria vagaroso e doloroso, todavia, o estudo de caso revelou que a realidade encontrada foi contrária às hipóteses iniciais.

O local escolhido se encontra em uma região marcada pela vulnerabilidade social, em que grande parte dos alunos, entre 6 e 14 anos de idade, frequentavam um serviço público de atendimento a crianças em situações vulneráveis no contraturno escolar, possibilitando alimentação, atendimentos psicossociais e de saúde.

5ª produção analisada: Layze Cristine Cordeiro

Cordeiro (2019) selecionou como objeto de estudo, artigos encontrados na plataforma *Scielo*, que contemplavam alfabetização e propostas para a superação do fracasso escolar, no período compreendido entre 2010 e 2017.

Sob o título “Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que propõem as publicações da Plataforma SciELO (2010-2017) para a superação do fracasso escolar”, foi levantada a questão problema, que buscava encontrar quais eram os artigos publicados na

referida plataforma, que indicavam a superação do fracasso escolar no período de alfabetização de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Um dos objetivos levantados consistia em analisar os artigos que apresentavam algum tipo de intervenção relacionada à superação do fracasso escolar e a verificação das constatações teóricas que compreendiam a denúncia e o anúncio do autor Paulo Freire.

A estrutura conceitual apresentou as obras publicadas de Paulo Freire, com ênfase no livro: “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”, utilizado para realizar a análise dos artigos selecionados, contemplando uma perspectiva problematizadora.

O conceito de alfabetização escolhido enfatizou que não se trata de um processo de codificação e decodificação ou mesmo uma mera reprodução de caracteres, entendendo-a a partir da proposta freireana, enquanto uma expressão que contempla a leitura do mundo precedendo a leitura da palavra, em perspectiva crítica que leva em consideração os seus autores, educandos e educadores, na medida em que por meio dela é possível a transformação da realidade entre os sujeitos cognoscentes.

Corroborando com a base teórica em questão, é reconhecida a importância da pedagogia freireana, os saberes populares e suas práticas, de forma a ampliar as chances de participação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, além de ser evidente um envolvimento com os movimentos populares. Há o compromisso em buscar a garantia e o respeito aos direitos de crianças, jovens e adultos, revelando os conhecimentos produzidos por eles. A alfabetização, nesse sentido, supera práticas mecânicas de reprodução de conteúdos amparados em uma educação bancária (Cordeiro, 2019).

A pesquisa defende a educação problematizadora, mediada nas relações entre sujeito-mundo-sujeito, compreendendo as transformações existentes nas práticas escolares, de forma ampla, igualitária e permeada pelo diálogo. Destaca-se que há uma opção pela educação crítica, de modo a transcender o modelo tradicional, diante dos debates levantados na atualidade.

No que diz respeito à alfabetização, é tida como referência a perspectiva crítica e a transformação social, enquanto par dialético, visto que se trata de conceitos discutidos nas obras de Freire e que estão presentes nas pesquisas levantadas.

Os conceitos freireanos são construídos em pares dialéticos, os quais foram escolhidos: leitura do mundo e leitura da palavra, educação problematizadora e educação bancária, e denúncia e anúncio.

É possível perceber que as reflexões e análises observadas se apoiam nos princípios da educação libertadora, que tem entre seus objetivos a superação da educação bancária. Com base nas ideias da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra, que são imprescindíveis no

processo de alfabetização, revela-se crucial a denúncia dos problemas encontrados e o anúncio das possibilidades viáveis. São explicitadas na dissertação as contribuições acerca da alfabetização e o círculo de cultura.

Foram realizadas construções teóricas amparadas nos conceitos de denúncia e anúncio, para realizar as reflexões necessárias, buscando intervenções para a superação do fracasso escolar.

Cordeiro (2019) considerou os pressupostos freireanos nas análises dos artigos, e percebeu que os problemas históricos em relação à alfabetização brasileira ainda perduram na atualidade. A respeito do fracasso escolar, é possível afirmar ser ele resultante de muitos fatores, que iniciam pelas exigências e cobranças das políticas públicas às quais os professores estão submetidos, visto que, na maioria das vezes, não são ouvidos ou preparados de uma maneira adequada para o desenvolvimento de sua profissão.

Dessa forma, muitos professores desenvolvem suas práticas de um modo mecânico e acrítico, contribuindo então, para o reforço da lógica capitalista neoliberal e o aumento das desigualdades sociais. Infelizmente, ocorre a exclusão de crianças, ainda que estejam dentro da própria escola, o que se deve ao fato de que muitas delas têm aprendido com menor qualidade, ou são desrespeitadas em relação às suas especificidades.

Concernente à vulnerabilidade social, a autora traz em seu aporte teórico, que práticas educativas que mitigam as classes populares são objetos de denúncia por Paulo Freire, pois inviabiliza o diálogo, ou mesmo, a possibilidade de uma transformação social. É comum encontrar professores desenvolvendo suas atividades de forma automática, silenciando seus alunos, com práticas tradicionais, em uma cultura em que as crianças não têm a própria voz valorizada, sendo sujeitas a aceitarem as injustiças como algo natural.

Segundo Cordeiro (2019), denunciar essas práticas aponta para a mudança da realidade escolar, sendo necessário que sejam repensadas de forma problematizadora. O pensamento de Paulo Freire é necessário e atual, principalmente no campo da educação e alfabetização. A alfabetização compreendida como um ato político, reforça o compromisso com as crianças vindas de classes populares.

6ª produção analisada: Susanna V. P. A. Fernandes

Nesta dissertação, Fernandes (2019) apresenta como título “Tertúlia literária dialógica e alfabetização freiriana: encontros possíveis”, em que investiga uma tertúlia literária dialógica e as contribuições que ela fornece para a alfabetização, considerando a concepção freireana.

Tertúlia Literária Dialógica - TLD é conceituada como uma atividade educativa, em que os envolvidos dialogam acerca de uma determinada literatura clássica universal, processo em que são compartilhadas as interpretações e impressões dos participantes, contribuindo desta maneira, para a construção de um significado coletivo.

A autora considerou criticamente as possibilidades da atuação da TLD. A questão norteadora contemplava os pressupostos de Paulo Freire em relação à alfabetização, e os objetivos compreendiam analisá-la e descrever sua atuação.

Como metodologia, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa e estudo de caso, com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, e a ação educativa da tertúlia estava diretamente relacionada à concepção de alfabetização trazida por Freire.

Fernandes (2025) destaca, no enunciado do título e no resumo, a escolha pelo referencial freireano. É ressaltado nos aportes teóricos, que alfabetização implica além da leitura de palavras, mas, cria-se cultura ao falar a palavra e, dessa forma, ler o mundo consiste em compreender politicamente seus limites e possibilidades. A sociedade é entendida de forma mais abrangente, em que o poder e a linguagem estão diretamente relacionados, pois são parte integrante da ação humana e capazes de promover a transformação social.

Assim como o próprio nome demonstra, Tertúlia Literária Dialógica, o conceito diálogo constitui um dos alicerces no processo de reflexão e leitura das atividades propostas. A fim de respaldar essa escolha, o conceito não está limitado à relação eu-tu, mas na interação entre os homens, pois se libertam, ou seja, através do diálogo há a possibilidade de libertação. A autora também utiliza outros conceitos presentes na obra de Freire, no entanto, o que norteia a tertúlia é o diálogo.

Após a realização da pesquisa de campo, no processo avaliativo, foi incluído o conceito de avaliação, entendendo-a como dialógica, pois perpassou pela concepção de educação libertadora. Nesta etapa, identificou-se que houve um avanço nos resultados acadêmicos dos alunos e no que diz respeito à interpretação de texto, além disso, eles apresentaram progresso no desenvolvimento da escrita.

Dessa forma, foi evidenciado que a TLD se caracteriza como um espaço propício para a alfabetização freireana, pois entende que somos seres em constante aprendizagem, ou seja, seres inacabados. Ela constitui uma possibilidade de alfabetização, que ultrapassa conceitos estritos de escrita; e, também, ao longo do seu desenvolvimento, a leitura do mundo foi incluída como um dos pilares.

Foi percebido nas considerações da autora que, infelizmente, o contexto em que se deu a atuação da TLD estava distante das atividades escolares ou práticas pedagógicas presentes nas escolas brasileiras.

No tocante às questões populares de vulnerabilidade social, um dos destaques da pesquisa é que a tertúlia valoriza o saber popular, pois respeita e reconhece os sujeitos, possibilitando que as crianças aprendam a partir de sua realidade e leitura do mundo.

A autora reforça que as crianças são igualmente importantes e, de modo algum, devem ser inferiorizadas por não terem o domínio do padrão culto. Também, destaca as contribuições da alfabetização pela leitura da palavra e as potencialidades da tertúlia literária dialógica (Fernandes, 2019).

7ª produção analisada: Suéle M. Furtado

“Práticas docentes e alfabetização científica no contexto pandêmico: reflexões sobre narrativas de professoras alfabetizadoras de classes populares” foi o título recebido pela pesquisa realizada por Furtado (2022), que considerou o cenário pandêmico para o seu desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa narrativa, que criou possibilidades e visibilidade a um grupo de professoras alfabetizadoras, que realizavam suas práticas docentes com classes populares, para que fossem ouvidas por meio de narrativas, compartilhando experiências e temores.

A problemática levantada relacionava-se ao grupo de professoras alfabetizadoras que atuavam em escolas públicas, buscando assimilar os sentidos das práticas pedagógicas realizadas no ciclo de alfabetização na língua materna, incluindo alfabetização científica, por meio de narrativas.

Os objetivos estabelecidos buscavam compreender como as professoras atribuíam sentidos às práticas. Houve uma análise das implicações causadas pela pandemia de Covid-19²⁰ e suas repercussões. Os objetivos compreendiam identificar as possibilidades entre diálogo, alfabetização linguística e alfabetização científica, incorporando as percepções produzidas pelas professoras neste contexto.

Verifica-se, no embasamento teórico, a presença dos autores: Attico Chassot, Emilia Ferreiro, Boaventura de Sousa Santos, Magda Soares, Walter Benjamin, Paulo Freire, dentre outros. Furtado (2022) amparou-se nestes aportes, pois seus estudos traziam contribuições para

²⁰ “A pandemia da COVID-19 teve início no final de 2019, com os primeiros casos registrados na cidade de Wuhan, na China. A Organização Mundial da Saúde declarou a pandemia em 11 de março de 2020” (OMS, 2020).

a alfabetização científica, a narrativa das professoras, a pedagogia no período pandêmico, as práticas docentes e a alfabetização de classes populares.

A autora não resalta nenhum conceito freireano em particular, contudo, ao longo da leitura do estudo, foi possível encontrar alguns conceitos implícitos na construção teórica, dentre eles, o saber docente e a reflexão crítica.

A pesquisa é amparada nos estudos de Paulo Freire, quando apresenta especificamente, a pertinência das docentes se aproximarem da realidade a qual os educandos se encontram, principalmente, durante este período alfabetizador, reforçando a dialética que há entre leitura do mundo e leitura da palavra.

No que diz respeito ao compromisso social profissional em relação às práticas e à necessidade de refletir acerca delas, é destacado ser imprescindível a formação permanente das professoras, principalmente relativo à reflexão crítica.

Há uma intencionalidade democrática e progressista, conforme observado nos extratos das obras de Paulo Freire presentes na produção da autora, ressaltando que a discriminação entre os alunos, além de condutas reacionárias autoritárias e elitistas entram em conflito direto com uma dimensão libertadora.

Os principais resultados apontam para a pertinência da continuidade das discussões acerca da alfabetização científica e alfabetização na língua materna, principalmente nas classes populares. Também foram apresentadas as fragilidades às quais ficaram expostas a alfabetização e o ensino durante o período da pandemia de COVID-19.

No que diz respeito à questão da vulnerabilidade social associada à alfabetização, é discutido que as classes populares possuem particularidades que necessitam ser levadas em consideração, visto que muitas crianças são vítimas de vários tipos de violências ou fatores externos, que implicam diretamente em seus estudos, muitas vezes, dificultando o processo de aprendizagem. A autora conclui alertando para a necessidade de uma educação humanizada.

8ª produção analisada: Andréia de S. Grava

Grava (2015) traz em seu resumo que a concepção de alfabetização discutida em seu trabalho está ancorada nos preceitos de Emília Ferreiro e Paulo Freire. A pesquisa teve como objeto de estudo os fatores intervenientes durante a alfabetização, incluindo o fracasso ou sucesso escolar de crianças matriculadas em uma escola de tempo integral da rede pública de ensino.

Sob o título “Desafios da alfabetização em escola pública de período integral em um município da Grande São Paulo: reflexões a partir da ótica dos sujeitos da prática”, o problema

de pesquisa buscou responder: de que maneira eram percebidos os fatores que influenciavam alfabetização das crianças de uma determinada escola, a partir das percepções da coordenadora pedagógica e três docentes, que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Os objetivos propostos tinham como finalidade identificar e analisar a percepção destes profissionais, mapeando os fatores que contribuíram com a reprovação dos estudantes ou as dificuldades que se deparavam ao longo dos estudos, e foi realizado um levantamento das estratégias pedagógicas para o enfrentamento dos desafios encontrados.

Entre os objetivos, estavam: identificar como os profissionais selecionados conceituavam alfabetização e quais as estratégias didáticas utilizadas para superar as dificuldades dos alunos.

Adotou-se a metodologia qualitativa, com a análise do discurso, em que foram realizadas entrevistas para que pudessem ser ampliados os debates acerca do objeto de investigação. Dentre os autores escolhidos para a fundamentação teórica, se destacavam Magda Soares e Paulo Freire.

Segundo Grava (2015), Paulo Freire demonstrou grande preocupação com os índices altíssimos de analfabetismo de pessoas adultas no Brasil, de tal maneira que o professor buscou, com ousadia, acreditar nas pessoas e seus sonhos, levando em conta a participação das classes populares neste processo de transformação.

Para autora, de forma complementar ao consolidado na área da alfabetização, a valentia de Paulo Freire é um referencial determinante, que fundamenta sua pesquisa, reconhecendo que ele buscava entender os obstáculos vivenciados pela população, ao mesmo tempo em que criava uma mentalidade democrática, ainda que fossem encontradas várias arestas a serem aparadas nesse processo.

As noções teóricas adotadas compreenderam os conceitos freireanos: sujeitos inacabados, leitura do mundo e leitura da palavra. Nesta pesquisa não são utilizadas abordagens conceituais como fator de análise, pois houve uma revisão literária e documental e entrevistas realizadas com os profissionais. Foram selecionados eixos temáticos, buscando compreender as percepções dos trabalhadores.

Na interpretação dos dados, a autora observou a ausência de diálogo entre o trabalho coletivo e os profissionais, além de lacunas no processo de formação alfabetizadora. Ademais, os eixos temáticos de análise não são referenciados a partir da perspectiva freireana. E no tocante à questão da vulnerabilidade, verifica-se um número reduzido de reflexões a partir dos estudos de Freire sobre o compromisso com as classes populares.

9ª produção analisada: Kellin Cristina M. Inocêncio

Na dissertação “Paulo Freire: a educomunicação e o jornal impresso como recurso didático-pedagógico na alfabetização de crianças” (Inocêncio, 2017), é pesquisada a educomunicação, termo advindo da práxis da comunicação, compreendido como um campo de ação que tem a interdisciplinaridade em seu bojo, cujo princípio consiste na educação consciente emancipadora, sendo este o objeto de estudo.

A autora analisou o uso do jornal impresso como base para a pesquisa desenvolvida, a partir da perspectiva de educação dialógica proposta por Paulo Freire. O jornal impresso foi compreendido como um recurso didático, e esperava-se que fosse despertado no educando o processo de escrita leitora, contribuindo com a construção da consciência crítica, sendo uma possibilidade de estruturação do livre pensamento e expressão.

A pesquisa de abordagem qualitativa utilizou jornal como recurso metodológico, constando também no problema de pesquisa este meio de comunicação. E, dentre os objetivos, estavam presentes a descrição da educomunicação, as relações entre os conceitos e os estudos de Freire, e a análise do recurso didático acima descrito, com crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental I.

Sobre a escolha do referencial teórico, Inocêncio (2017) realça a importância dos estudos de Paulo Freire sobre alfabetização crítica, entendendo-a como um processo aprofundado que deixa de lado a prática de um ensino bancário e ultrapassado, de modo que seus pressupostos superam a mera codificação e decodificação de letras e sílabas, e considera o diálogo como a base de uma pedagogia libertadora.

A autora evidencia que o método alfabetizador proposto por Paulo Freire interferiu diretamente no processo educacional que os brasileiros estavam vivenciando, promovendo assim, libertação e conscientização, prioritariamente dos adultos, por serem os mais afetados pelos prejuízos do analfabetismo.

É enfatizada a proposta pedagógica freireana, reconhecendo-a como atemporal, visando propiciar a atuação dos sujeitos como autores do processo de aprendizagem, e ademais, a educomunicação foi entendida com base nestes pressupostos.

A autora evidencia que a pesquisa foi construída com parâmetros freireanos, ressaltando o diálogo, presente na relação entre educandos e educadores, sendo este um recurso importante no processo de interação e comunicação, promovendo libertação e criticidade.

Ao utilizar o conceito diálogo, verifica-se que nesta abordagem, a relação entre educandos ocorre de maneira integrada, sendo impossível uma educação humanizada ausente

dele. Este processo se constrói a partir da comunicação entre os homens e compreendido de forma crítica, refletindo e agindo sobre a realidade e gerando transformação.

Os conceitos: sujeitos oprimidos e opressores; e conscientização e libertação são utilizados para compreender a concepção de uma educação libertadora, a qual é incompatível com os modelos tradicionais, em que prevalecem as práticas de dominação. A educação libertadora articula-se com alfabetização crítica, pois possibilita ao sujeito condições para criar e recriar sua própria história, refletindo acerca dela.

Nessa relação entre o ato de ser e estar alfabetizado, em um processo de transformação do próprio mundo e da cultura, não está desvinculada a alfabetização. Desta forma, tais conceitos estão relacionados com o diálogo, na ação-reflexão das relações entre os sujeitos e práticas libertadoras, com intencionalidade política e social de transformação.

Por fim, a utilização do jornal impresso como recurso pedagógico se apresenta como um meio de despertar dos alunos para a alfabetização e o letramento, auxiliando em sua aprendizagem, além da comunicação das próprias ideias em um processo de consciência crítica. E assim, a autora destaca que a mídia escrita, no âmbito da educomunicação, auxilia na tomada de consciência.

Por fim, não foram evidenciadas questões acerca da vulnerabilidade social, apenas a relação entre o recurso didático e o processo alfabetizador em que as crianças estavam vivenciando.

10ª produção analisada: Camila A. Martins

O título da pesquisa “A teoria e a prática pedagógico-metodológica de Paulo Freire no desenvolvimento do pensamento reflexivo na alfabetização de crianças”, de autoria da pesquisadora Camila Andreatta Martins (2020), revela o referencial teórico escolhido e sua aplicabilidade na alfabetização de crianças, buscando provocar reflexões sobre as ações pedagógicas que promovam a consciência crítica e reflexiva.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que delineia um percurso histórico sobre a infância, trazendo apontamentos sobre as concepções atribuídas à infância na organização familiar durante a Idade Média e atualmente.

A pesquisa levantou como problemática o questionamento sobre a possibilidade do método freireano de alfabetização de adultos ser adaptado a crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental I, de modo a fomentar o pensamento autônomo e reflexivo.

Como objetivo da pesquisa, a autora almejou, justamente, compreender o processo de alfabetização a partir das concepções pedagógicas de Paulo Freire, concebendo-a como uma

prática contextualizada e dialógica, que promove uma educação libertadora, deixando evidente a possibilidade de sua adaptação às crianças.

A escolha do referencial é justificada pela perspectiva teórica adotada pelo autor sobre o sujeito, enquanto um ser crítico, capaz de reflexão, autonomia e de construir novos conhecimentos.

Entre os conceitos freireanos utilizados, está presente a palavração, que consiste em palavras geradoras que trazem consigo as experiências de vida dos sujeitos envolvidos, e evidenciam o sentido e os sentimentos que carregam.

Ademais, destaca o Estatuto da Criança e do Adolescente como um marco na proteção à infância, e a relevância da observação das práticas pedagógicas das professoras da Educação Básica, principalmente nas séries iniciais na escola pública, enfatizando a necessidade de investir em formação continuada e a superação do modelo tradicional.

A palavração, enquanto uma ação geradora com potencial de transformação, sustenta a alfabetização, e contribui com a formação de sujeitos autônomos, ativos e críticos.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, é evidenciado que há poucas produções apresentadas em relação à adaptação do método Paulo Freire à alfabetização de crianças enquanto proposta pedagógica, no entanto, a partir de seu estudo, foi possível elencar algumas considerações, dentre elas estão:

As palavras geradoras propostas por Freire fazem parte do universo vocabular dos sujeitos, o que possibilita que a alfabetização seja de fato significativa, e que, iniciada pelo diálogo traz consigo a história de vida dos educandos, dando significado às palavras. Desta forma, é imprescindível que a escola seja um local com potencial de passagem de situações de opressão para a libertação.

Não se evidenciou na pesquisa as questões acerca da vulnerabilidade social, entretanto, foi possível observar a centralidade do diálogo entre educador e educando, respeitando seu universo vocabular, o que contribui diretamente com a alfabetização.

11ª produção analisada: Melina B. Omitto

A pesquisa “Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do Ensino Fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal”, de Melina Borges Omitto (2018), mapeou as práticas pedagógicas de leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental I, sendo este o objeto de estudo.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, investigando duas escolas públicas que se destacavam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Para analisar os dados da pesquisa foram utilizados os princípios da Análise Textual Discursiva.

Dentre os objetivos elencados, a intenção da autora foi compreender se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras potencializavam a construção do processo de leitura e escrita nos contextos em que a pesquisa foi realizada; bem como levantar as aproximações existentes ou ausentes, entre as escolas investigadas e as práticas de leitura desenvolvidas; e buscar as concepções epistemológicas que fundamentavam o processo de alfabetização com as crianças e as relações que se destacavam acerca da epistemologia dos professores, associadas às atividades executadas em sala de aula.

Em relação à justificativa do referenciamento nas obras de Paulo Freire, a autora inicia a introdução destacando os estudos que já estavam sendo realizados por ela, que incluíam análises e reflexões de práticas pedagógicas, principalmente ligadas à alfabetização.

No entanto, permaneceram ausentes os conceitos freireanos, que se destacavam em relação aos dos demais autores presentes no referencial teórico. Omitto (2018) reforça a necessidade da reflexão no processo de conhecimento, de construção da escrita dos alunos, que implica diretamente na prática pedagógica desenvolvida pelos professores.

A autora trabalha a ideia de professor, definindo-o como interacionista, que tem o desafio de buscar situações-problema através de suas práticas, tendo como objetivo a resolução. O professor é considerado um mediador entre o objeto de conhecimento e o sujeito, reforçando que a interação é essencial para esse percurso. Para justificar tais afirmações é utilizado o extrato da obra de Paulo Freire, que ele reforça o processo segundo o qual, aquele que ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender.

Os resultados da pesquisa apresentaram que há um distanciamento entre a realidade concreta e o que se espera dela, no qual, apesar dos desafios presentes na educação brasileira, busca-se uma alfabetização que supere as práticas tradicionais.

Apesar de ações pedagógicas diversificadas, muitas permanecem centradas unicamente na decodificação de códigos, sendo primordial que se promovam práticas emancipatórias e de transformação, pois, para Paulo Freire, a alfabetização perpassa por toda a pedagogia e o processo de aprendizagem se dá por meio da compreensão da própria palavra.

A pesquisa não apresenta uma análise em que a vulnerabilidade social ou as questões socioeconômicas sejam evidenciadas, todavia, as escolas selecionadas estão localizadas em territórios onde vivem comunidades de baixa renda e os alunos são filhos de trabalhadores das classes populares.

12ª produção analisada: Franciele Clara Peloso

No título da dissertação e nas linhas iniciais do resumo constata-se a presença do uso do referencial freireano: “Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas”, de Franciele Clara Peloso (2009), cujas obras desta fundamentação constituíram o objeto da pesquisa, além das compreensões que os estudiosos dessa temática tinham a respeito do autor, em uma conexão entre Paulo Freire e a educação da infância.

Como problemática, a autora buscou responder se o pensamento de Paulo Freire poderia ser ressignificado, trazendo consigo as compreensões que os pesquisadores da área tinham acerca dessa relação.

O levantamento bibliográfico a respeito do tema e dos pressupostos freireanos visou encontrar as preocupações em relação à infância, principalmente nas classes populares.

Como objetivo, propôs contextualizar as aproximações e distanciamentos que compreendiam a infância e a educação da infância no Brasil, e a análise das reflexões dos pesquisadores da obra de Freire, buscando identificar as possibilidades contidas em suas concepções e sua aplicabilidade em contextos relacionados à infância e educação infantil, situando-se na realidade das classes populares e seus desafios.

Para justificar a escolha pelo referencial teórico, no processo de construção da dissertação, a autora evidencia que as concepções acerca do mundo, da sociedade, de homem, da realidade e da educação, de uma forma humanizada, correspondem a dimensões que convergem com uma educação crítica, a qual ela considera pertinente.

Neste contexto, considerando o projeto político-econômico em vigor e, enquanto cidadãos críticos que buscam uma sociedade que supere as contradições existentes, diante das realidades sociais impostas que oprimem os sujeitos, as concepções freireanas e a busca do ser mais (conceito freireano) são fatores altamente relevantes no processo de libertação, colocando em uma nova perspectiva os modos de percepção e análise da sociedade.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, os aportes teóricos de Paulo Freire contribuíram para a construção de entendimentos sobre a infância e a criança. A partir da intencionalidade proposta, algumas categorias centrais foram destacadas, como o diálogo, que teve uma ênfase acentuada, principalmente em relação às classes populares, pois ele pode ser concretizado em diferentes espaços. Além deste, seguem: humanidade, utopia, autonomia, leitura do mundo, amorosidade, cidadania, liberdade, oprimido e opressão, subjetividade, lazer,

dentre outros que a autora trouxe, como altamente relevantes na compreensão dos aspectos que se relacionam diretamente à infância.

Peloso (2009) também traz um extrato da experiência de Paulo Freire no Chile com um grupo de camponeses, que ele chamou de “semeadores de palavras” e que gostaria de realizar um projeto de alfabetização com crianças, a fim de observar suas experiências. Essa intenção demonstra que as crianças não estavam distantes de seu interesse e muito menos dos seus estudos, sendo realçada a alfabetização na perspectiva crítica, evidenciando sua preocupação em relação à infância.

No tocante à vulnerabilidade social, a pesquisa refletiu que muitas vezes os estudos freireanos se mostravam pouco aprofundados em relação à infância, e a compreensão da criança como sujeito e não como objeto explica que estas reflexões se fazem necessárias na educação, principalmente das classes populares.

13ª produção analisada: Monica A. Rasoppi

Rasoppi (2015) apresenta a pesquisa “Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana, no município de Guarulhos/SP”, e seleciona como objeto as práticas pedagógicas de alfabetização, orientando-se pela teoria freireana.

Foi realizado um estudo de caso a partir de uma abordagem qualitativa, que envolveu a utilização de documentos, entrevistas, observação das práticas e os registros realizados pelo professor da turma. A fim de delimitar o objeto de pesquisa, foi selecionada uma unidade escolar, cujas salas compreendiam o ciclo de alfabetização e que registrassem a presença de alunos matriculados oriundos de classes populares.

A dissertação buscou responder como se desenvolvem as práticas de alfabetização, conforme observado na realidade, levando em consideração que são práticas pedagógicas crítico-libertadoras, amparadas na perspectiva de Paulo Freire, subsidiando a formação de leitores participativos e críticos em uma escola pública.

Dentre os objetivos, estava presente a contribuição e a reinvenção do pensamento de Paulo Freire nas redes públicas de ensino. A pesquisa investigou, intencionalmente, como as práticas de alfabetização crítico-libertadoras se concretizavam, a partir do reconhecimento da existência de uma formação permanente de professores, a qual se destacava pelo compromisso com os princípios freireanos.

O título do estudo evidencia o referencial teórico o qual se ampara, explicitando que a ação educativa ocorre em locais distintos ao redor do mundo e em contextos diferentes, sendo imprescindível a relação entre prática e teoria, com ações reflexivas e intencionais, à luz da

pedagogia libertadora. A esse respeito, a concepção freireana considera a práxis educativa em uma relação dialética, que não pode ser dicotomizada, principalmente em contextos que objetivem uma educação crítica.

Para que as ações sejam conscientes no desenvolvimento do processo educativo, é importante que o ensinar e o aprender entre educadores e educandos estejam sob a perspectiva dialética, em sua relação enquanto sujeitos na construção do conhecimento.

Considerando a alfabetização crítica, a curiosidade epistemológica construída a partir da realidade de cada sujeito envolvido impulsiona a busca por novos conhecimentos. Não se trata de mera transmissão, mas como possibilidade para a produção, indagando acerca do conhecimento e refletindo a partir da realidade, de modo que ele se torne significativo.

Rasoppi (2015) utilizou eixos de análise que estavam respaldados em conceitos de Paulo Freire, e apresentou uma trama conceitual freireana em que a alfabetização crítico-libertadora ocupava um lugar de destaque.

O eixo central pressupõe práticas educativas que promovem a formação de leitores autônomos e críticos. A partir dele foram selecionados os seguintes conceitos: práxis, diálogo, leitura do mundo e alfabetização crítico-libertadora. Tomando-os como referência, foram levantadas algumas considerações, entre elas: a leitura do mundo que está diretamente relacionada ao saber de experiência feito dos educandos. No segundo eixo, os conceitos presentes foram: prática educativa libertadora e diálogo.

O local escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola pública municipal, onde já se evidenciavam práticas amparadas nos conceitos freireanos, o que justificou a escolha, destacando a pertinência destas práticas serem adotadas em outros espaços educativos e a necessidade de se implantar políticas públicas democráticas capazes de contribuir verdadeiramente com a construção de cidadãos críticos.

A pesquisa revelou que nas atividades educativas observadas não havia uma distinção entre teoria e prática, mas uma constante reinvenção de novas estratégias didáticas, que eram condizentes com a necessidade da turma, nas quais estimulavam avanços dos conhecimentos produzidos, e se revelavam significativas no processo de leitura e escrita, partindo do conhecimento que os próprios alunos traziam, e o respeito mútuo foi efetivamente observado.

Foi salientado o compromisso necessário para com os sujeitos, em diferentes setores da sociedade, pressupondo que as oportunidades não se apresentam de forma igual para todos, principalmente em relação às condições vividas pelos alunos oriundos das classes populares, em comparação com aqueles das classes mais favorecidas.

Nas considerações finais, foram enunciados que a professora, com apoio da equipe gestora, promovia uma educação dialógica e participativa, permeada pela realidade concreta dos alunos e com aportes que indicavam a presença de uma educação libertadora, enfatizando que a escrita durante a alfabetização necessita ser analisada a partir das compreensões de Freire (Rasoppi, 2015).

14ª produção analisada: Jonathan dos S. Santos

Na pesquisa de Jhonatan José dos Santos (2023), sob o título: “O sentido da alfabetização para professores alfabetizadores da rede municipal de São Paulo na vigência do Currículo da Cidade”, é apresentada a temática da alfabetização crítica, e como objeto de estudo, considera o sentido que os professores de uma rede municipal na vigência do currículo da cidade atribuíam à alfabetização, e as práticas que estavam sendo executadas.

O problema de pesquisa buscou responder o que os professores compreendiam acerca da alfabetização e as práticas utilizadas para promover a alfabetização das crianças que estavam matriculadas entre o primeiro e o terceiro ano dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental I.

Entre os objetivos propostos estavam a identificação e a observação das práticas pedagógicas dos professores, além da apresentação dos fundamentos utilizados, explicitando como se alfabetiza, levando em consideração a alfabetização crítica proposta por Paulo Freire. Ao longo de todo o percurso textual evidencia-se a utilização deste referencial.

Foi construída uma trama conceitual freireana centrada na alfabetização crítica, em que o conceito central se relacionava com os demais escolhidos, buscando compreender acerca da leitura do mundo dos envolvidos.

Os conceitos diretamente relacionados à alfabetização crítica e compreendidos como significativos na pesquisa foram: ato político de conhecimento e criação, em que se entende a alfabetização crítica e a construção de significados a partir da leitura e da escrita; leitura do mundo e leitura da palavra; diálogo; alfabetizando enquanto sujeito no processo de construção da aprendizagem; processo de humanização; e o saber de experiência feito.

É evidenciada na pesquisa a alfabetização crítica enquanto conceito norteador, e estão presentes na trama extratos da obra de Paulo Freire. Esta concepção de alfabetização, segundo Santos (2023), é fundamental na formação de professores, pois traz elementos para que percebam as possibilidades desta proposta no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que são intencionais as ações da escola e de toda a sua comunidade, não havendo neutralidade na prática educativa.

Não estavam entre os objetivos da pesquisa a análise da realidade social das crianças, ou se viviam em situações de vulnerabilidade social, no entanto, ela foi realizada em uma escola pública municipal.

Em relação aos resultados obtidos na pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, foram apresentados conceitos que anunciavam possibilidades de uma formação de professores com este aporte teórico.

Os achados da investigação contribuíram para a sistematização dos conceitos e a reafirmação de posturas éticas em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, além da compreensão acerca das potencialidades da escola enquanto instituição formadora, ratificando não ser um espaço neutro.

O autor ainda apresenta a compreensão das concepções que as professoras têm, e que implicam diretamente em suas práticas pedagógicas. Ao final, a pesquisa considera relevante a discussão acerca das políticas públicas em relação à formação inicial e continuada de professores, principalmente, alfabetizadores.

15ª produção analisada: Christiane de Souza

Esta pesquisa, denominada “Círculos de cultura infantil: o método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista” (Souza, 2006), teve como objeto as práticas de alfabetização de crianças, por meio do qual, o método Paulo Freire foi considerado como referência básica. O problema de pesquisa se propôs a responder a viabilidade de se aplicar o referido método na alfabetização de crianças.

Algumas dificuldades foram percebidas logo no início da pesquisa, e uma delas consistiu em verificar se o método inicialmente voltado para alfabetização de adultos, no processo de alfabetização de crianças, apresentava melhor desempenho em relação aos modelos educacionais clássicos.

Para tanto, o objetivo central pretendeu analisar, a partir das experiências observadas, quais se aproximavam da proposta de Paulo Freire, proporcionando àqueles envolvidos diretamente na alfabetização de crianças, ou seja, os professores, uma compreensão acerca do pensamento e concepção freireana na aprendizagem significativa da língua materna, a lecto-escrita.

A metodologia de abordagem qualitativa utilizada desenvolveu-se em um contexto em que o campo empírico foi uma sala de aula de 2º ano do Ensino Fundamental I, realizando um estudo comparativo entre o socioconstrutivismo e o método tradicional.

A justificativa encontrada na pesquisa concernente ao uso do referencial teórico de Paulo Freire, e a pertinência do estudo definida pela autora, diz respeito à tentativa de buscar nas práticas os princípios metodológicos de alfabetização de crianças, de modo a legitimar o método Paulo Freire como altamente relevante, sendo este um “método de aprender”.

A alfabetização é percebida como um processo político, social e histórico de formação de sujeitos, partindo do pressuposto que a construção da leitura e escrita, e da sociedade é um processo que objetiva a conscientização. Ao chegar à escola, a criança traz sua leitura do mundo, dessa forma, compreender esses alicerces conceituais traz subsídios para enriquecer as aprendizagens dos sujeitos envolvidos.

É enfatizada na pesquisa a pertinência de que as crianças tenham uma aprendizagem significativa, de modo que tê-la como pressuposto contribui diretamente com as práticas das professoras alfabetizadoras.

A partir das concepções de Paulo Freire e seus estudos, principalmente no que se refere à alfabetização, à educação crítica e libertadora e aos fundamentos necessários para a prática educativa, seu método, inicialmente destinado aos jovens e adultos, consiste em uma concepção de educação, que traz em suas veias a politicidade e a construção do conhecimento emancipador. Apesar de ser um educador, suas obras são comumente utilizadas em outras áreas de estudo, pois contribuem para a transformação social (Souza, 2006).

As categorias de análise elencadas foram: o diálogo e cultura, que são conceitos freireanos. O diálogo foi selecionado, porque é inerente à práxis educativa, sendo uma abordagem que possibilita a educação problematizadora. E o conceito cultura foi utilizado, pois o homem é um ser cultural, histórico e inacabado, de modo que na sua relação com o mundo o transforma, cria e recria.

A autora conceituou alfabetização a partir da perspectiva freireana, compreendendo-a como um ato político e um ato de conhecimento, visto que não é um mero jogo de palavras, mas uma reconstrução crítica. Desta forma, ela enfatiza que o método Paulo Freire é também um método de cultura popular, pois a partir dele se conscientiza e politiza, e a alfabetização está diretamente relacionada à democratização da cultura.

É possível encontrar nos excertos do referencial teórico que existia uma preocupação de Freire em relação à aprendizagem significativa para a criança, e que é possível uma alfabetização destinada a elas. Desta forma, a pesquisa corrobora com uma perspectiva freireana, ou mesmo socioconstrutivista, segundo Souza (2006).

Por fim, a pesquisa foi realizada em uma unidade pública de ensino e não traz elementos acerca do contexto social vivenciado pelas crianças.

16ª produção analisada: Edilene de O. Souza

A dissertação de Edilene de Oliveira Francisco Sousa (2013), “Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: estudo de caso no município de Embu das Artes”, propõe caminhos para o fomento de uma alfabetização crítica, e que se fundamenta nas concepções de Paulo Freire.

Esta pesquisa tem como objeto a sala de aula do 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola municipal. A escolha foi realizada pelo fato de que a intencionalidade da investigação era observar a atuação de uma professora em relação ao ensino-aprendizagem da construção da leitura e da escrita, levando em consideração pressupostos da alfabetização crítica.

Foram considerados os estudos de Paulo Freire no campo da alfabetização, e na construção do problema de pesquisa, de modo a compreender de que maneira têm sido concretizadas ou reinventadas as práticas curriculares e políticas no município selecionado.

Para tanto, foram levantados como objetivos explicitar: quais são os pressupostos pedagógicos da professora e analisar as práticas educativas que contemplam a alfabetização crítica.

A autora se amparou nos referenciais freireanos, visto ser um caminho para a promoção da inclusão e a justiça social, e que está a serviço da humanização, confrontando uma educação tradicional e bancária, deixando evidente a necessidade de romper com práticas que não promovam a conscientização dos estudantes.

Na análise e desenvolvimento da pesquisa foi construída uma trama com os conceitos freireanos, que reafirma a pertinência de uma educação libertadora e das contribuições de uma alfabetização efetivamente crítica para as crianças, endossando que elas são os sujeitos criadores de seu processo.

Na trama conceitual freireana o conceito de alfabetização crítica ocupou o centro, e os conceitos circundantes foram: leitura do mundo e leitura da palavra; práxis dialógica; saber e cultura do educando; dimensões política e pedagógica; e a indissociabilidade entre teoria e prática. Os conceitos foram usados para fundamentar e analisar os achados da pesquisa, sendo ela de abordagem qualitativa, em que foi realizado um estudo de caso.

Quanto aos resultados, a autora identificou limitações, porém obtiveram achados positivos e os objetivos propostos foram atingidos, revelando que estavam presentes os conceitos e os princípios freireanos no ensino-aprendizagem da sala de aula que foi objeto de pesquisa.

Evidenciou-se que a professora regente da sala estava envolvida no processo de ação e reflexão, promovendo práticas que contribuíam significativamente no processo formativo das crianças, desenvolvendo uma práxis alfabetizadora, e reconhecendo que naquela sala de aula havia condições para ações emancipatórias.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal e os alunos atendidos se encontravam em situação de pobreza extrema. Durante o processo de observação e registro foi possível perceber as vivências das crianças e a contribuição da professora, propondo atividades significativas aos alunos, e levando em consideração a realidade social a qual estavam inseridos.

Como fechamento, a autora destacou a necessidade de dar voz aos alunos e deixou evidente, que no estudo de caso realizado, a professora pesquisada demonstrou ter uma prática condizente com o referencial freireano (Sousa, 2013).

17ª produção analisada: Marissandra Todero

Marissandra Todero (2014), na pesquisa “A alfabetização das crianças das classes populares na escola pública: uma proposta de formação continuada de professores (as)”, elegeu como objeto de estudo os processos de formação continuada de professores, sendo selecionados aqueles que estavam voltados à alfabetização.

Neste aspecto, a questão orientadora da pesquisa destacava a formação continuada dos professores alfabetizadores em uma escola pública estadual. Os objetivos levantados buscaram compreender quais eram os distanciamentos e aproximações pedagógicas na alfabetização de crianças das classes populares em uma escola pública.

Foi considerado o referencial teórico de Paulo Freire, compreendendo como a formação de professores contribuiria com a alfabetização de crianças, concebidas como sujeitos, auxiliando-as na emancipação. A investigação pautou-se em uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como estratégia metodológica.

A autora recorreu a Paulo Freire para consolidar a investigação, pois traz aportes fundantes a respeito do conceito de educação voltado às classes populares, sendo ela um ato político, no qual é indispensável ter consciência da posição frente ao mundo que vivemos.

Fundamentando-se nos referenciais adotados, os conceitos utilizados com maior frequência foram: ação-reflexão e práxis, enquanto possibilidades capazes de transformar a realidade.

Foi compreendido que a escola pública se constitui como um local em que as realidades dialéticas estão acontecendo e que as práticas pedagógicas significativas têm grande potencial neste processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o diálogo, a reflexão e a conscientização

foram consideradas na pesquisa, de acordo com a proposta da educação popular e a concepção de emancipação dos sujeitos, como uma opção político-pedagógica, em consonância com os fundamentos freireanos.

Sendo assim, destacou que o método freireano possibilita que os envolvidos participem e que tenham possibilidade de se expressar e ter voz, ou seja, serem ouvidos. O processo de alfabetização é permeado por diversos fatores que refletem diretamente nas práticas educativas e na aprendizagem dos educandos.

Assim, os saberes populares são valorizados e a problematização dialógica do mundo é construída por meio de um processo reflexivo e coletivo. À luz destes pressupostos, as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras têm grande relevância, pois cooperam com a emancipação dos sujeitos.

Foram consideradas na investigação as aproximações e os distanciamentos da perspectiva freireana no processo de alfabetização. Quanto às questões que permeiam alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social ou de classes populares, sendo a autora aluna de uma escola pública, possibilitou a reflexão crítica acerca da formação continuada dos professores que atuam em contextos vulneráveis.

A pesquisa concluiu ser possível uma educação com princípios freireanos na formação continuada dos professores, sendo este um instrumento de enriquecimento da prática pedagógica.

18ª produção analisada: Gladis B. Viecili

“Compreensões sobre a alfabetização” foi o título escolhido para o trabalho de Gladis Brendler Viecili (2010), e teve como objeto os atos de ler e escrever. Para sua concretização foram realizados diálogos entre vários estudiosos no campo da alfabetização e letramento, sendo eles: Paulo Freire, Magda Soares, Luiz Carlos Cagliari, Emília Ferreiro e Lev Vygotsky.

Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica enquanto metodologia. A pesquisa teórica analisou o agir pedagógico da própria autora, buscando reinventar a alfabetização em sua prática final.

Como objetivo buscou-se compreender quais eram os estudiosos da temática levantada e a identificação de suas contribuições no processo de aprendizagem, principalmente a respeito da leitura e da escrita de crianças e adultos, detalhando a alfabetização e letramento.

Acerca da utilização do referencial freireano, foi incluído o de Vygotsky, e a proposta no que diz respeito à alfabetização e letramento estava presente desde o início dos estudos dos autores referidos.

Foram utilizados alguns conceitos de Paulo Freire, mas sem ênfase substancial, no entanto, a alfabetização foi definida a partir de seus pressupostos, interpretando a leitura do mundo dos educandos, tendo em vista que eles têm acesso ao patrimônio histórico-cultural que a humanidade produziu ao longo do tempo, com potencialidades referentes ao exercício da cidadania.

Nesta conceituação, foi apresentada a politicidade da alfabetização, vendo-a como um ato político, e concebendo que a leitura da palavra não está desassociada da leitura do mundo, pois estabelece uma relação dialética.

São apresentados extratos das obras de Paulo Freire e o ensino-aprendizagem é compreendido em um sentido emancipador. Considerou o educando enquanto construtor de novas aprendizagens a respeito da escrita, e sua interação com as práticas sociais e históricas nas quais está inserido, ampliando o mero reconhecimento dos códigos.

Referente à vulnerabilidade social, na pesquisa é evidenciada apenas a preocupação de Paulo Freire em relação às dificuldades que as classes populares, principalmente os adultos, enfrentavam devido ao analfabetismo, e a preocupação com a construção de uma mentalidade democrática, no entanto não há relação direta com o objeto da pesquisa.

19ª produção analisada: Eliana F. Vilarrubia

O trabalho “Alfabetizar diante da vulnerabilidade social: um fazer possível e imprescindível” (Vilarrubia, 2019) tem como objeto a inquietação em relação à alfabetização de crianças, referindo-se especificamente àquelas que vivenciam realidades vulneráveis socialmente, ainda que a pesquisa tenha sido realizada em uma região não periférica.

A investigação procurou compreender quais intervenções eram utilizadas pela professora alfabetizadora, almejando perceber as estratégias utilizadas ao exercer sua prática com crianças que vivenciavam circunstâncias socioeconômicas adversas, e que estavam no processo de alfabetização.

O objetivo visava compreender que a prática pedagógica educativa sofre interferências da realidade e isso tem repercussões no processo de aprendizagem das crianças. Alguns questionamentos foram suscitados e, dentre os objetivos específicos estavam destacados: a compreensão sobre as percepções da professora alfabetizadora no tocante à alfabetização, a análise de estratégias e intervenções, os estudos dos documentos pedagógicos e a identificação da visão que os próprios alunos possuíam acerca do seu processo de aprendizagem, identificando princípios para a elaboração de uma proposta formativa.

O referencial teórico foi justificado pela relevância que a perspectiva de Paulo Freire possui em relação à educação humanizadora, principalmente voltada às classes populares, levando em consideração a importância da escuta e do respeito. A autora trouxe as concepções de leitura do mundo do aluno proveniente das camadas populares e dos obstáculos enfrentados durante a alfabetização, ressaltando que a escola é um ambiente que se propõe a ser democrático, não havendo espaço para arrogância.

Os conceitos freireanos não são explicitados no decorrer da construção do texto, entretanto, a educação humanizadora e escuta se fizeram presentes na argumentação apresentada, sendo salientada a necessidade da leitura do mundo dos alunos, que deve ser reconhecida como relevante no processo educativo.

Sob esta perspectiva, a pesquisa traz a vulnerabilidade social destacada ao longo da fundamentação teórica e das discussões, considerando que para que se torne possível uma plena alfabetização das crianças das camadas populares, é essencial levar em conta os aspectos destacados anteriormente.

Apesar da ausência da conceituação da alfabetização crítica, ela é percebida, especialmente na discussão sobre o ensino das populações vulnerabilizadas, em que são considerados os desafios que enfrentam e as possibilidades de superação.

O local escolhido para a realização da pesquisa aponta que apesar de ser uma região considerada de alta vulnerabilidade social, é possível localizar habitações que oferecem boas condições de salubridade, saneamento e proteção.

Nas análises e considerações foi evidenciado que as propostas pedagógicas e as intervenções escolares que têm como pilar o respeito às necessidades das crianças trazem bons resultados para a aprendizagem e a elevação da autoestima.

4.2. Síntese interpretativa dos resultados

Com base na análise das 19 produções acadêmicas selecionadas, produzidas entre os anos de 2002 e 2023, das quais, duas são teses de doutorado e 17 dissertações de mestrado, foi possível tecer uma síntese que responde diretamente à questão e aos objetivos propostos pela pesquisa.

O levantamento bibliográfico confirma que o trabalho com o referencial freireano no contexto da alfabetização de crianças representa uma ressignificação de um pensamento tradicionalmente associado à educação de jovens e adultos, mostrando-se não apenas viável, mas também um campo fértil e potente, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

De maneira geral, a análise permitiu afirmar o compromisso das professoras alfabetizadoras participantes das pesquisas com os pressupostos freireanos, e a necessidade de uma formação permanente que atenda às lacunas existentes no contexto em que estão vivenciando, tomando como referência a perspectiva humanizadora de educação e a necessidade de confrontar diretamente práticas reacionárias, autoritárias e elitistas.

Os achados apontam, também, para o fato de que, ao articular Paulo Freire à alfabetização infantil, as pesquisas convergem em um ponto central: a defesa de uma “alfabetização crítica”. O princípio freireano que sustenta essa abordagem, e que aparece de forma recorrente nas pesquisas, é a indissociabilidade entre a ‘leitura do mundo e a leitura da palavra’. Este, por sua vez, posiciona as vivências e os saberes que os alunos trazem de sua realidade como elemento central e ponto de partida do processo educativo.

Outro conceito que emerge com força nos achados é o diálogo, entendido como princípio fundamental para uma prática pedagógica problematizadora e não autoritária, tendo o potencial de contribuir com a transição de uma consciência ingênua para uma “consciência crítica”, considerando os níveis de desenvolvimento das crianças (Freire, 1996).

Nas pesquisas há um reconhecimento do aporte teórico da educação problematizadora no processo de superação da educação bancária, tendo em vista que ela amplia as condições para a participação dos educandos nas atividades coletivas e sociais, além de sua importância para os movimentos populares que buscam a emancipação dos sujeitos. Há, também, destaque para a relevância do desenvolvimento de um vínculo educativo entre docentes e discentes na construção da aprendizagem. Esta relação é indispensável, pois o ensino e a aprendizagem se dão dialeticamente e simultaneamente, ou seja, na alfabetização crítica, o ensino-aprendizagem não se dissociam (Freire, 2011).

Pode-se dizer que os resultados das investigações dialogam diretamente com a trama conceitual freireana apresentada no referencial teórico desta dissertação, que posiciona a alfabetização crítica como conceito central, fundamentada na relação leitura do mundo-leitura da palavra e na exigência do diálogo, pois a trama tem uma conexão implícita com a realidade concreta e as práticas sociais existentes.

A perspectiva freireana de alfabetização se contrapõe diretamente ao modelo tradicional e tecnicista, em que, mesmo que haja resultados a respeito da codificação e decodificação, ele não tem a intencionalidade de pensar acerca da emancipação dos sujeitos, como propõe a alfabetização crítica. As pesquisas indicaram que a abordagem freireana representa ainda, um ato de resistência, principalmente, em espaços onde supostamente não haveria possibilidade de desenvolvê-la.

O conjunto das pesquisas permite afirmar ainda, que esta proposta compreende a alfabetização como um ato político e de conhecimento, sendo um caminho para a democratização da cultura e o fortalecimento das lutas das classes populares em diferentes contextos.

Ao considerar que todo ato de conhecimento não se faz sem conteúdo, merece destaque um resultado interessante, apresentado na pesquisa de Fernandes (2019), que revelou a melhoria do desempenho dos estudantes em avaliações como consequência do processo de alfabetização crítica. Isso ajuda a contestar as acusações infundadas de que não há um rigor ou conteúdos curriculares sistematizados nessa proposta. Ao contrário, há o estudo de conhecimentos científicos historicamente construídos. No entanto, a diferença entre esta perspectiva e a alfabetização convencionalmente desenvolvida é que os conteúdos são selecionados a partir da realidade concreta dos alunos, seus interesses e necessidades, tornando-os participantes ativos do processo de aprendizagem crítica.

Estamos em constante processo de ensino-aprendizagem, e ele não se finda após a aplicação de instrumentos avaliativos. Freire (2011) salienta que a educação transformadora valoriza os saberes da criança, enquanto sujeito em desenvolvimento. Neste sentido, os saberes populares e os saberes de experiência feitos dos alunos são imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem, pois, é a partir deles que se pode avançar na construção de um conhecimento mais crítico e sistemático referente à realidade.

Com base nas discussões empreendidas no capítulo 1, pode-se afirmar que os desafios enfrentados por crianças em situação de vulnerabilidade social têm influência em sua aprendizagem, visto que, quando chegam à escola, muitas vezes, já enfrentaram condições adversas. Gentili (2009) explicita que há a universalização no acesso à educação mas, se não houver a compreensão acerca dos aspectos que a permeia, não será garantida a aprendizagem significativa. Muitas são as barreiras que os estudantes em situação de pobreza precisam superar, antes mesmo de chegar à escola, e, considerando esta ótica, Almeida; Salces e Fernandes (2021) alertam que a desigualdade social incide no acesso à melhoria de posição social.

Foi possível identificar nas pesquisas que a alfabetização crítica se encontra na contramão de uma concepção bancária de educação que, frequentemente, ensina a passividade e a naturalização das injustiças e desigualdades vivenciadas pelas crianças. Contrapondo-se a essa lógica, a alfabetização crítica assume um compromisso explícito com a aprendizagem das crianças, principalmente das classes populares, buscando inclui-las, no sentido de sua

permanência na escola, recusando o fracasso escolar como um “quase destino” desses estudantes, no horizonte da conscientização e da transformação social.

Em consonância com a perspectiva freireana, a análise das produções acadêmicas revelou a existência de práticas alinhadas ao referencial teórico em foco, concretizadas nos diferentes contextos investigados. Tais práticas alcançaram prioritariamente as crianças como sujeitos, salientando que a educação libertadora é possível e colabora com o desenvolvimento da consciência crítica. Isso vai ao encontro do que Freire (2011) reforça sobre a importância da coerência entre o discurso e a prática.

Esse achado vai ao encontro dos apontamentos de Saul e Aguiar (2014), que afirmam que, apesar da hegemonia das práticas de ensino bancárias nas escolas, existem profissionais que trabalham em uma perspectiva que se contrapõe a essa lógica, com propostas que promovem a emancipação dos sujeitos, principalmente das crianças, em conformidade com as proposições de Freire (1996), para quem é preciso planejar e replanejar a prática, a partir da leitura da realidade dos estudantes.

Os resultados da pesquisa permitem afirmar que a perspectiva de alfabetização crítica freireana avança em relação a enfoques tradicionais, reconhecendo as crianças como sujeitos de conhecimento, ativos e reflexivos em seu aprendizado. Por isso, coerentemente, a prática alfabetizadora parte dos saberes que as crianças trazem de seus contextos de existência concretos. Este princípio, relacionado ao conceito de ‘leitura do mundo - leitura da palavra’, possibilita a construção e reconstrução de vivências e modos de pensar e agir no mundo. Nesse contexto, o diálogo mostra-se como o caminho central para a construção desse conhecimento significativo, garantindo um espaço para o exercício da voz e da escuta, sendo ele um fundamento essencial para a humanização dentro e fora da escola.

A despeito da concepção de professores como mediadores, apresentada em uma das pesquisas (Omito, 2018), convém ressaltar que o papel das educadoras e educadores no processo de alfabetização crítica é de alguém que vai exercer uma postura democrática, desafiando os alunos a irem além do que já sabem, trazendo subsídios teóricos, metodológicos e/ou propostas que contribuam com a ampliação dos conhecimentos. Estas intervenções não são de forma espontânea, e a atuação acontece ao mesmo tempo em que faz a relação com a realidade concreta dos estudantes. Há mediações no sentido de trazer propostas, mas não de alguém que será responsável por mostrar “a verdade” sobre os conteúdos.

Freire (2005) esclarece que neste encontro entre os sujeitos, somos mediatizados pelo mundo, não para delimitá-lo, mas pronunciando-o, na relação intrínseca eu-tu, superando a

mera mediação. Nessa direção, ao se referir à mediatização, enfatiza a realidade concreta que se faz presente no encontro dialógico entre educadores e educandos.

Em seu conjunto, os estudos permitem afirmar que a escola não é um espaço neutro, e que as práticas pedagógicas desenvolvidas ou as decisões tomadas refletem diretamente na comunidade escolar e, conseqüentemente, em seus arredores.

A importância da alfabetização crítica freireana se afirma diante dos argumentos discutidos no capítulo 1 sobre a produção do fracasso escolar, principalmente, para crianças em contextos de vulnerabilidade, em que muitas vezes chegam à escola com uma bagagem histórica e social que é frequentemente ignorada pela proposta curricular de ensino, que valoriza os saberes das classes privilegiadas.

Diferentemente das abordagens como a da educação compensatória, anteriormente discutida nesta produção, que visava "corrigir" um suposto déficit cultural, sem questionar as estruturas da desigualdade, a análise dos resultados das pesquisas indica que a perspectiva crítica oferece instrumentos para que a criança compreenda e questione o mundo, garantindo que sua vida real não fique "do lado de fora da escola", e que a instituição cumpra seu potencial de transformação, e não de reprodução das injustiças.

Ainda no que se refere à vulnerabilidade social, embora muitas pesquisas tenham como campo escolas públicas e contextos de classes populares, nem todas aprofundam a relação entre a prática pedagógica freireana e as especificidades impostas pelas situações de pobreza e violações de direitos.

Nos estudos desenvolvidos, frequentemente, a condição de vulnerabilidade constitui o cenário da investigação, mas não seu foco central de análise à luz dos conceitos freireanos. Percebe-se a ausência de um elemento, que não é menor para a alfabetização crítica, mas sim crucial, trazendo um novo questionamento: Como efetivar uma alfabetização crítica freireana se a vulnerabilidade não é tomada como dimensão constitutiva do processo, justamente aquela que origina as palavras e os temas geradores, que orienta a seleção do material didático e fundamenta a leitura crítica das situações concretas de vulnerabilidade vivenciadas pelas crianças?

De fato, ser aluno de escola pública não representa estar em situação de vulnerabilidade social. Não obstante, os alunos que se encontram nesta situação estão matriculados nas unidades de ensino municipais e estaduais, e fortalecer a educação pública torna-se um ato político.

Diante disso, revela-se fundamental trazer à discussão a necessidade de pesquisas que tenham como problema a relação entre a vulnerabilidade social e a presença da alfabetização crítica nestes contextos, constituindo uma lacuna que pode ser preenchida por meio de novas

investigações que abordem diretamente essa articulação, examinando, nesses cenários, os limites e as possibilidades dessa prática pedagógica.

Ainda que os trabalhos não tenham tomado a referida relação como objeto nos contextos investigados, o pensamento freireano se mostrou especialmente relevante por fundamentar uma prática que: a) valoriza o saber popular e as experiências de vida dos alunos (o "saber de experiência feito"); b) promove uma educação humanizadora que visa à superação das opressões e ao fortalecimento da autonomia dos educandos; c) configura a alfabetização como um ato político crítico libertador, transformador, comprometido com a práxis, favorecendo que, dentro de suas possibilidades cognitivas e emocionais, as crianças compreendam os contextos de desigualdade nos quais estão inseridas, e que comecem a se entender como sujeitos coletivos.

Esta abordagem pedagógica emancipatória de alfabetização permite que, ao mesmo tempo em que se apropriam dos aspectos técnicos do ler e do escrever, as crianças passem a compreender melhor a realidade em que vivem, entendendo-a como passível de transformação, o que favorece a ampliação dos seus níveis de autonomia e participação, elementos fundamentais para uma formação democrática e cidadã, confirmando a autonomia como horizonte da prática, conforme discutido anteriormente no capítulo 2. As pesquisas indicam, ainda, que tal prática possibilita o desenvolvimento da curiosidade epistemológica das crianças, no sentido de começarem a investigar a razão de ser das situações de desumanização que enfrentam, vislumbrando a possibilidade de intervir no mundo.

Um dado interessante sobre as unidades de ensino selecionadas para a realização das pesquisas é que já havia um reconhecimento da comunidade sobre as ações educativas existentes naquele espaço, ou seja, estava presente uma valorização social da existência de fazer profissional que se diferenciava de um modelo tradicional conteudista, evidenciando que a educação libertadora tem repercussões que ultrapassam a sala de aula convencional ou a própria escola.

A infância é percebida nas pesquisas enquanto um direito do qual a criança deve participar ativamente para exercê-lo. Por conseguinte, a formação das(os) docentes tem repercussões diretas no ato educativo e na vida da criança. Assim, como afirma Freire (1996), a educação comprometida efetivamente com os alunos é um direito que deve ser garantido pela sociedade e pelo estado, sendo ela um compromisso coletivo, e a formação docente é uma maneira de efetivá-lo.

Em suma, os achados demonstram que as contribuições de Paulo Freire oferecem um arcabouço teórico e metodológico consistente para uma alfabetização de crianças que seja

crítica, dialógica e contextualizada. Para aquelas em situação de vulnerabilidade, essa abordagem se torna imprescindível. É precisamente nesses contextos que a relevância de uma prática alfabetizadora freireana se intensifica, pois ela oferece respostas diretas aos desafios que marcam a vida das crianças das camadas populares. Essa abordagem está intrinsecamente ligada à preocupação central de Paulo Freire com uma "Pedagogia do Oprimido", na qual as crianças em situação de vulnerabilidade são compreendidas como sujeitos oprimidos por estruturas sociais que historicamente silenciam suas vozes e deslegitimam suas culturas.

As pesquisas analisadas mostram que essa abordagem crítica não ignora, mas parte da premissa de que a realidade dos alunos, muitas vezes atravessada por carências e violências, interfere diretamente em sua aprendizagem. Em oposição a práticas pedagógicas que reforçam a exclusão, a alfabetização crítica se firma como um ato político de compromisso com essas crianças.

Ao fundamentar-se em uma educação humanizadora, baseada na escuta e no respeito, essa perspectiva fortalece a autonomia dos educandos, promovendo uma práxis educativa que reconhece sua humanidade, valida suas histórias e oferece ferramentas para a construção de um futuro mais justo e consciente, sendo a escola um espaço potencial de transformação social.

Conclui-se, portanto, que a análise das dissertações e teses respondeu aos objetivos da pesquisa, ao mapear as produções, caracterizando os elementos da concepção freireana de alfabetização e analisando como seus princípios são ressignificados para a infância.

Quando há possibilidades efetivas de uma humanização desde a infância, há reflexos em toda a sociedade. O compromisso amoroso com as crianças traz esperança para que elas ampliem seus horizontes, e que nesta relação tenham encontros que promovam uma vida esperançosa.

A voz da criança precisa ser ouvida hoje!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Quem me ensinou a nadar
Quem me ensinou a nadar
Foi, foi, marinheiro,
Foi os peixinhos do mar
Foi, foi, marinheiro,
Foi os peixinhos do mar”*

(Cantiga popular brasileira)

Este estudo originou-se de minhas inquietações, enquanto professora alfabetizadora atuante na escola pública, diante das situações adversas enfrentadas pelas crianças e por mim, em uma busca constante de possibilidades que pudessem contribuir significativamente com a aprendizagem e a vida de meus pequenos alunos.

Com o ingresso no Mestrado, ao aprofundar os estudos sobre o referencial de Paulo Freire, interessei-me por desenvolver uma pesquisa, tendo em vista responder à seguinte questão: Quais as contribuições de Paulo Freire para a alfabetização de crianças, em especial, para aquelas em situação de vulnerabilidade social?

No âmbito da abordagem qualitativa, a pesquisa bibliográfica mostrou-se como estratégia metodológica apropriada, dadas as especificidades do objeto.

Os principais autores que subsidiaram a investigação foram Sonia Kramer, Maria Helena Sousa Patto, Ana Maria Saul e Paulo Freire.

No Capítulo 1 traçamos o percurso teórico sobre os desafios à alfabetização, tendo como foco o fracasso escolar, examinando como as crianças foram percebidas ao longo da história, também a maneira como a infância vem sendo compreendida na contemporaneidade, e as repercussões das questões socioeconômicas sobre a alfabetização.

Neste capítulo, retomamos brevemente as dificuldades enfrentadas pelas crianças que vivenciam situações de vulnerabilidade social e a necessidade de políticas públicas que atendam às suas demandas. Foi destacado que as desigualdades vivenciadas não são naturais, mas fruto de um processo histórico construído ao longo do tempo, sendo necessário um olhar crítico para as consequências do modelo político econômico, compreendendo que estas questões influenciam diretamente a escola enquanto organização.

Os autores convergiram com a interpretação de que é necessário estudar a maneira em que foi sendo constituído o processo educativo brasileiro. As práticas tradicionais de ensino ou

compensatórias não contribuem com uma transformação social, e prejudicam os sujeitos de terem seus direitos garantidos, principalmente as crianças.

Dessa forma, ter consciência de que a infância não foi reconhecida por um longo período, nos ajuda a entender como as crianças têm sido vistas. A partir desse entendimento, consideramos que é preciso quebrar esses paradigmas e repensar o senso comum, que ainda concebe a criança como um sujeito sem direitos e voz.

Conforme mencionado, apenas a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que essa faixa etária começou a ser reconhecida como sujeitos, e até então eram vistos apenas como menores de idade. Modelos clássicos de ensino que reforçam a culpabilização das crianças acerca de suas dificuldades silenciam a infância, além de estarem distantes de uma proposta que compreenda a criança como sujeito de direitos.

Torna-se essencial uma perspectiva de ensino que promova a emancipação dos sujeitos, principalmente daqueles que estão em situação de vulnerabilidade social, pois ignorar as questões socioeconômicas apenas contribui com a legitimação da violência e a invisibilidade dos jovens estudantes.

No Capítulo 2 identificamos e conceituamos a alfabetização crítica de acordo com os pressupostos de Paulo Freire, sendo ela um caminho possível no ensino-aprendizagem das crianças. Caracterizamos os elementos dessa concepção, utilizando a trama conceitual freireana, constituindo-se um alicerce teórico na análise das contribuições das pesquisas sobre a temática levantada.

A alfabetização crítico-emancipatória dá voz às crianças e aos estudantes, pois respeita sua individualidade, as características específicas da idade, valoriza seus saberes, conhecimentos, experiências e sua relação com o mundo, de modo a contribuir para que sejam críticas sobre o que vivenciam.

Paulo Freire, ao longo de suas reflexões teóricas, nos ajuda a perceber que, desde a infância, a realidade que estamos possui reflexos diretos nas decisões tomadas, sendo imprescindível que nós, atores sociais comprometidos com a educação, tenhamos como princípio uma educação problematizadora, entendendo que o ensino não ocorre exclusivamente na escola.

É importante ressaltar, que apesar do ensino se solidificar em espaços distintos, a escola permanece sendo a instituição que tem garantido às crianças das classes populares e em situação de vulnerabilidade social a progressão de sua trajetória formativa, elevando o nível de escolarização. Sendo assim, a escola pública é referência de ensino no país, visto ser o local em que a maior parte das crianças brasileiras estão matriculadas.

Ademais, a reflexão da própria prática é imprescindível para que possamos identificar em nossas ações, resquícios de um ensino tradicional ou autoritário, a fim de transformá-lo e reinventá-lo a partir do pensamento freireano.

No Capítulo 3 apresentamos a metodologia da pesquisa bibliográfica, suas características e a maneira como foi conduzida nesta investigação, com um compromisso ético no percurso. Foram descritos o processo o qual se amparou a metodologia, compreendendo que não há neutralidade na pesquisa, mas parte de uma inquietação particular.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do levantamento de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), repositório nacionalmente reconhecido por congregar um amplo espectro de produções acadêmicas das diferentes áreas do conhecimento.

No capítulo 4, foi realizada a análise de dados, em que buscamos a resposta ao problema de pesquisa, verificando como os princípios freireanos são ressignificados e implementados em práticas de alfabetização de crianças em contextos de vulnerabilidade social, e as eventuais lacunas encontradas.

A análise das pesquisas permitiu perceber que os autores assumem um compromisso ético e político no que se refere à alfabetização de crianças, e trazem alternativas de ensino com propostas pedagógicas potentes, evidenciando que os estudos de Paulo Freire contribuem diretamente com a superação dos desafios impostos à educação pública atual.

Além dos aspectos anteriormente destacados, o reconhecimento da importância da perspectiva freireana no processo de alfabetização de crianças deve ser um compromisso público entre aqueles que buscam uma educação emancipadora.

Foram evidenciados alguns limites que fazem parte do cenário educativo brasileiro, no entanto, os resultados da pesquisa apontaram para a viabilidade de se desenvolver práticas de alfabetização crítica com crianças, tendo como referência o pensamento de Paulo Freire.

Nesse sentido, as contribuições do pensamento freireano ganham relevo, dado o seu potencial de inspirar uma prática de alfabetização que articula a valorização do saber popular e das vivências discentes (o "saber de experiência feito"), com a promoção de uma educação humanizadora, focada na superação de opressões e no fortalecimento da autonomia. Além disso, essa abordagem concebe a alfabetização como um ato político, possibilitando que as crianças, respeitando seus limites cognitivos e emocionais, compreendam o contexto de desigualdade em que vivem e iniciem a construção de sua identidade como sujeitos coletivos.

No contexto da prática, professoras e professores que atuam em territórios vulneráveis socioeconomicamente enfrentam desafios imensos e, muitas vezes, sentem-se desamparados.

Nesse sentido, este estudo pode se tornar um material de apoio, oferecendo às(aos) educadoras(es) inspiração, fundamentação teórica e exemplos concretos de como implementar uma pedagogia crítica e libertadora em suas salas de aula.

Os estudos nessa área, com a perspectiva emancipatória, têm demonstrado os avanços e as fragilidades a serem superadas, levando em consideração que os alunos são sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem e emancipação. As possibilidades de ensino-aprendizagem evidenciadas nas pesquisas ultrapassam a lógica tradicional e hegemônica, apesar dos limites organizacionais e estruturais impostos.

Enquanto professora da rede pública que faz adesão à perspectiva freireana, não entendo estar adaptando o método Paulo Freire à alfabetização de crianças pois, na maioria das vezes, o método é limitante e tem potencial para intimidar possíveis práticas transformadoras. As contribuições do referencial freireano têm alcance e amplitude universal, e os princípios de leitura do mundo, leitura da palavra, do diálogo e da autonomia, estão presentes em minha prática educativa, sendo inspiração e horizonte a ser alcançado.

As análises permitiram que eu identificasse outros profissionais comprometidos com uma educação pública emancipatória, que se dedicam a promover práticas educativas libertadoras, e que refletem sobre suas próprias ações, buscando caminhos possíveis nesse processo de construção do conhecimento. Sob esta ótica, elas contribuem diretamente com a profissão docente, pois trazem consigo os limites enfrentados por outros profissionais e apresentam possibilidades de superação em uma perspectiva problematizadora da realidade. O contato com essas produções permitiu-me identificar descobertas significativas, que reforçam a potencialidade do pensamento de Paulo Freire à alfabetização de crianças.

Encontrar educadores com os mesmos princípios fortalece a prática educativa. Apesar dos constantes desafios enfrentados, seja no que diz respeito à estrutura física, ausência de políticas públicas institucionais bem estruturadas e efetivas, formação de professores descolados da concretude da prática, falta de reconhecimento da categoria, baixos salários, superlotação das salas de aula, entre outros, como um ato de resistência, à cada dia, professores reinventam suas práticas e, junto às crianças, buscam uma educação libertadora.

No decorrer da escrita pude experienciar o diálogo com os autores e pesquisadores que auxiliaram no desenvolvimento do meu pensamento crítico, entendendo o processo educativo ao longo do tempo e a maneira como as crianças têm sido percebidas.

Ademais, enquanto professora e reitero, de uma escola pública localizada em uma região periférica, pude vivenciar situações ímpares que me impulsionaram a buscar cientificamente respostas que me ajudassem a melhorar a minha prática pedagógica. Fato é que não encontrei

respostas, ao contrário, surgiram diversas outras questões, e que me inspiram a reinventar o pensamento freireano durante as aulas com as crianças.

Alinhada a esse propósito, tenho procurado desenvolver práticas pedagógicas que realmente sejam emancipatórias, em que, a democracia legitimamente esteja presente, respeitando as crianças e propiciando um ambiente que fortaleça a sua atuação nesse mundo. É desalentador constatar que, infelizmente, ainda temos crianças vítimas de violência e em situações degradantes. Mesmo havendo leis específicas para a infância, ainda há um longo caminho a ser percorrido na busca pela sua defesa.

De fato, alfabetizar abrange muito mais do que decodificar símbolos e códigos, mas, “como fazer isso no dia a dia?” Por isso, é preciso diferenciar método (enquanto técnica), de perspectiva (enquanto horizonte). Em algumas situações, na prática educativa, são utilizados métodos para que sejam desenvolvidos procedimentos didáticos, no entanto é preciso saber qual o propósito a ser alcançado.

Como professora, amparada nos estudos de Paulo Freire e sua contribuição expressiva, tenho como horizonte uma educação pública que valorize e respeite as crianças, por meio de práticas pedagógicas emancipadoras, críticas e libertadoras, em que ensino-aprendizagem se efetivem na relação entre os sujeitos, e a justiça social seja um objetivo a ser alcançado por todos.

Ainda que os estudos freireanos já me fossem familiares, somente com a pesquisa de mestrado busquei, intencionalmente, olhar de forma crítica os acontecimentos ao meu redor, principalmente na sala de aula. Os estudos acadêmicos no Grupo de Pesquisa Avaliação Educacional e Formação de Educadores: Políticas e Práticas, e a participação na Cátedra Paulo Freire têm me fortalecido e promovido reflexões transformadoras.

Por fim, este trabalho tem potencial de se tornar uma possível referência para estudantes, educadores, gestores e pesquisadores interessados na interface entre a pedagogia de Paulo Freire e a alfabetização infantil e o Ensino Fundamental I, principalmente para crianças em situação de vulnerabilidade social, e a busca por uma educação socialmente justa. Também, é possível contribuir com a formação permanente de professoras e professores, de modo que tenham encontrado nestas páginas aportes teóricos e práticos acerca das possibilidades de uma educação emancipatória, que se contrapõe à lógica tradicional e neoliberal, tão disseminada ao longo dos anos em nossas escolas.

A escola pública tem sido desacreditada, por isso é preciso fortalecer as professoras e professores que buscam a transformação social, por meio da superação da consciência ingênua

para a consciência crítica. Portanto, espero que esta dissertação inspire políticas e práticas de alfabetização no sentido da construção de uma educação mais justa e democrática.

E, ainda que algumas situações estejam impossibilitadas de serem momentaneamente mudadas, principalmente em relação à reformulação político educacional, desejamos que mesmo nos pequenos momentos, haja um ato de resistência constante por uma educação libertadora.

Deixo aqui a frase de que “o céu é das crianças”, e que sejamos como elas, pois, “o único modo de nos mantermos vivos, alertas e de sermos verdadeiros filósofos é nunca deixar morrer a criança que existe dentro de nós” (Freire; Macedo, 2015).

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 171-190, 2017.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; SALCES, Claudia Dourado de; FERNANDES, Tiago Rufino. O que pode a escola pública diante das desigualdades? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5328>.
- AMARAL, Cintia Wolf do. **Alfabetização numa perspectiva crítica: análise das práticas pedagógicas**. 2002. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 57-76, 2001.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, 2007.
- ANGELO, Adilson de. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2006.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, Laís Fernanda Espósito. **Concepções e práticas docentes: percursos da leitura na alfabetização de uma turma do 1º ano do ensino fundamental**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- BARRETO NETA, Lormina. **Uma práxis docente humanizadora, com crianças, em um bairro educador da cidade de São Paulo**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/24430>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BERTAZZO, Alzeir Martins. **A escola pública como fator protetivo de crianças em situação de vulnerabilidade social**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2023.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição revista e atualizada. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1997.
- BRANDÃO, Melissa de Oliveira Machado. **Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso**. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2006/111274.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

CARVALHO, Vania Fernandes Sales. **A construção da língua escrita da criança na alfabetização**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, Bernard *et al.* (org.). **A pedagogia e a infância que queremos**. São Paulo: UniProsa, 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CORDEIRO, Layze Cristinne. **Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que propõem as publicações da Plataforma SciELO (2010-2017) para a superação do fracasso escolar**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Bruna Beatriz de Oliveira. **Crianças e infâncias: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação da UEA nas áreas de ciências humanas e ensino**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. *In*: DALBOSCO, Cláudio Almir *et al.* (org.). **Formação humana (bildung) – despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019. p. 35-64.

FERNANDES, Susanna Vigário Pôrto Assis. **Tertúlia literária dialógica e alfabetização freiriana: encontros possíveis**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRONATTO, Sônia Inês. **Ler o mundo, compreender a palavra: ambiente alfabetizador como espaço de construções sociocognitivas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FONSECA, Adriana de Castro; FARIA, Eliete do C. G. V. E. Práticas corporais infantis e currículo: ludicidade e ação no cotidiano escolar. *In*: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício R. da (org.). **Corpo-**

- infância:** exercícios tensos de ser criança - por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 280-300.
- FREIRE, Lígia Cavalheiro. **Elementos para uma educação popular infantil:** a experiência do Piá. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.48.2013.tde-17122013-143904.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FURTADO, Suéle Máximo. **Práticas docentes e alfabetização científica no contexto pandêmico:** reflexões sobre narrativas de professoras alfabetizadoras de classes populares. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.
- GATTI, Bernadete A. Potenciais riscos aos participantes. *In:* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação:** subsídios. v. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.
- GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- GRAVA, Andréia de Souza. **Desafios da alfabetização em escola pública de período integral em um município da Grande São Paulo:** reflexões a partir da ótica dos sujeitos da prática. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.
- IBGE. **Estudo Mobilidade Sócio-Educacional.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Brasília, 2016.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** Educação 2024. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Brasília, 2024.

INOCÊNCIO, Kellin Cristina Melchior. **Alfabetizar com Paulo Freire**: aprendendo a ler a palavra pela leitura do mundo. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

INOCÊNCIO, Kellin Cristina Melchior. **Paulo Freire**: a educomunicação e o jornal impresso como recurso didático-pedagógico na alfabetização de crianças. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educomunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

JARA, Oscar. A sistematização das experiências: refletindo criticamente para enriquecer os processos desde as práticas – um convite à rede café com Paulo Freire. **Revista Café com Paulo Freire**, Edição Inaugural - 100 Anos de Paulo Freire, v. 1, n. 1, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In*: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 22 fev. 2025.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54–62, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550>. Acesso em: 3 mar. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LEAL, João. Diários de campo: modos de fazer, modos de usar. *In*: ALMEIDA, Sonia V.; CACHADO, Rita A. (org.). **Os arquivos dos antropólogos**. Lisboa: FCT, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Claudia Neves do Monte Freitas de; NACARATO, Adair Mendes. A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, 2009.

LIMA, Maria Audilene de. **Dificuldades de leitura e de escrita nas séries iniciais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

LUCENA, Flávia Fernanda de. **Memórias das professoras sobre a participação das crianças na construção de uma escola de qualidade**. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

LUPASSA, Ezequiel Chassungo. **Aprendizagem da leitura e escrita**: o estado da arte no período de 2010 a 2014. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARTINS, Camila Andreatta. **A teoria e a prática pedagógico-metodológica de Paulo Freire no desenvolvimento do pensamento reflexivo na alfabetização de crianças**. 2020. 101 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

MEMORIAL VIRTUAL PAULO FREIRE. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/home>. Acesso em: 23 jul. 2023.

NEPOMUCENO, Geani Neves. **Centro Educacional de 1º e 2º Graus Coronel José Epifânio das Chagas: um estudo de caso**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1999.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NUNES, Márcia Mary. **Eu vou pra escola e continuar criança?: a transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental em Itaboraí/RJ no período da pandemia da Covid-19 (2020-2022)**. 2024. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

OMITTO, Melina Borges. **Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do ensino fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020**. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 13 set. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2022. (Digital).

PATTO, Maria Helena Souza. **Ambiente Virtual Maria Helena Souza Patto**. Disponível em: <https://mariahelenasouzapatto.site/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

PELES, Patrícia Regina Henrique. **A alfabetizadora bem-sucedida: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas**. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. **Trabalho acadêmico – o que é? como fazer?: um guia para suas apresentações**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

- RASOPPI, Mônica Alves Feliciano. **Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana, no município de Guarulhos/SP.** 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60121/37016>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- SANTOS, Jonathan José dos. **O sentido da alfabetização para professores alfabetizadores da Rede Municipal de São Paulo na vigência do currículo da cidade.** 2023. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.
- SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015.
- SAUL, Ana Maria; AGUIAR, D. R. C. (org.). **Políticas e práticas curriculares: contribuições de Paulo Freire.** Curitiba: CRV, 2014.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Tramas conceituais freireanas: uma construção para ensino e pesquisa. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde A. de; SANTOS, Tânia Regina L. dos (org.). **Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2008.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUZA, Cristhiane de. **Círculos de cultura infantil: o método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2006.
- SOUZA, Edilene de Oliveira Francisco. **Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: estudo de caso no município de Embu das Artes.** 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SOUZA, Jhaína Aryce de Pontes e. **O conhecimento científico com crianças: o direito à educação e a efetividade do processo de aprendizagem.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TODERO, Marissandra. **A alfabetização das crianças das classes populares na escola pública: uma proposta de formação continuada de professores(as).** 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014.
- VIECILI, Gladis Brendler. **Compreensões sobre a alfabetização.** 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- VILARRUBIA, Eliana Ferasin. **Alfabetizar diante da vulnerabilidade social: um fazer possível e imprescindível.** 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

VOLTAS, Fernanda Quatorze. **Formação permanente freireana**: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131338. Acesso em: 2 mar. 2025.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.