



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LAISSA CRISTINA LISBOA TENAZOR

**A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS COMO LEITORAS CRÍTICAS NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Brasília
2024

LAISSA CRISTINA LISBOA TENAZOR

**A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS COMO LEITORAS CRÍTICAS NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como requisito
parcial para obtenção do título de
Pedagogo(a).

Orientador: Prof. Dr. Roni Ivan Rocha de
Oliveira.

Brasília
2024

LAISSA CRISTINA LISBOA TENAZOR

**A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS COMO LEITORAS CRÍTICAS NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Apresentada e aprovada pela banca examinadora em:

Brasília-DF, 25 de Outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Roni Ivan Rocha de Oliveira. (Presidente)

Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Dra. Paula Gomes de Oliveira (Examinadora)

Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes (Examinadora)

Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professor Dr. Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe (Suplente)

Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

DEDICATÓRIA

*A todos os profissionais da educação,
cuja dedicação e trabalho transformam
vidas e constroem futuros.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, o maior e verdadeiro orientador da minha vida. A conclusão deste trabalho não seria possível sem a sua infinita bondade e sabedoria. Mesmo sem eu merecer, o Senhor me levanta e me sustenta. Tudo o que sou e realizo será sempre por Ele e para Ele.

Agradeço aos meus pais, Cristovão e Maristela, por conduzirem meus caminhos com o amor mais puro e singelo. Obrigada mãe, por cada abraço que precisei. Obrigada pai, por ter orgulho e fé em tudo que me proponho a fazer.

Ao meu irmão Davi, por ser minha fonte de paz e alegria em meio às transgressões.

Às minhas queridas avós, Eldacy e Maria Inácia, pelos preciosos momentos de afeto.

A todos meus familiares, pelo carinho e respeito. Especialmente à minha prima Emily, pela admiração que nutre por mim e por me fazer acreditar que sou capaz. Saiba que também te admiro.

Aos meus amigos de vida, sou imensamente grata por todo o apoio e torcida. Agradeço por compreenderem a minha ausência em certos momentos, devido a dedicação que a faculdade exigiu de mim.

Aos meus amigos e colegas da universidade, pela ajuda mútua e por tornarem leves os momentos tensos da graduação. Um agradecimento especial à Paloma, pela paciência e companheirismo. Sua amizade fez toda a diferença nessa jornada acadêmica.

A todos os mestres da educação que contribuíram de forma direta ou indiretamente para minha formação como ser humano, e que me inspiraram a escolher a docência como profissão.

Ao corpo docente que compõe o curso de Pedagogia, pelo profissionalismo e dedicação à educação brasileira.

Ao professor Roni, pelos valiosos momentos de orientação. Agradeço por cada conhecimento compartilhado, pelo tempo dedicado e pela constante compreensão e respeito que teve ao acompanhar minha escrita. Acredito que esta

pesquisa pode se tornar um importante instrumento para a educação, graças à sua contribuição.

À Universidade de Brasília, por proporcionar ricos momentos de aprendizado. Agradeço a toda a equipe de profissionais que fazem parte dessa importante instituição de ensino. Saio da UnB com valiosos ensinamentos e com a esperança de retornar.

A todos que amo, meus sinceros agradecimentos.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naquele cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

Rubem Alves

RESUMO

A pesquisa intitulada: “A formação de crianças como leitoras críticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, tem por objetivo analisar abordagens que promovem o cultivo do pensamento crítico e reflexivo na formação de crianças no ensino da leitura. Para isso, adotou-se como metodologia a revisão bibliográfica sistemática de caráter qualitativo. Para compor o presente estudo, foram levantadas discussões acerca da alfabetização e letramento à luz da Pedagogia histórico-crítica e das concepções de Paulo Freire, que enfatizam o ensino da leitura como um instrumento de emancipação e construção de consciência crítica, promovendo o desenvolvimento de leitores capazes de interpretar e transformar a realidade ao seu redor. Ademais, foi destacado o papel do professor na promoção da leitura crítica, bem como a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça a indissociabilidade entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, visando a implementação de estratégias interdisciplinares e contextualizadas que promovam o desenvolvimento crítico das crianças.

Palavras-chave: ensino da leitura; alfabetização e letramento; leitura crítica.

ABSTRACT

The research titled "The Formation of Children as Critical Readers in the Early Years of Elementary School" aims to analyze approaches that promote the cultivation of critical and reflective thinking in children's reading education. To achieve this, a systematic qualitative literature review methodology was adopted. The study raises discussions about literacy and reading in light of historical-critical pedagogy and Paulo Freire's conceptions, which emphasize reading instruction as a tool for emancipation and the construction of critical consciousness, fostering the development of readers capable of interpreting and transforming the reality around them. Furthermore, the role of the teacher in promoting critical reading is highlighted, as well as the need for a pedagogical practice that recognizes the inseparability between the reading of words and the reading of the world, aiming to implement interdisciplinary and contextualized strategies that promote the critical development of children.

Keywords: Reading education. Literacy and reading instruction. Critical reading.

MEMORIAL

As experiências que vivenciei até aqui são os alicerces que constituem quem eu sou. Cada desafio, conquista e aprendizado contribuem significativamente na construção da minha identidade, valores e visão de mundo. Destaco três importantes momentos da minha trajetória: minha infância, o período da escolarização e minha graduação no ensino superior, em todos os quais a leitura sempre esteve presente.

Minhas primeiras experiências com esse ato se deram no quintal dos meus avós. Lembro-me da goiabeira que ali tinha, e que, para mim, não era apenas uma árvore, mas sim um cenário onde as aventuras e a imaginação fluíam sem fim. Aquele espaço cheio de simplicidade, despertava em mim uma curiosidade constante e um profundo encanto pelo mundo ao meu redor. Nesses momentos, eu lia meu próprio universo.

Com os pés descalços, eu sentia a textura da terra e explorava cada elemento presente. Eu me questionava por que as folhas tinham cores e formatos diferentes, e o que isso significava, deixando minha imaginação percorrer livremente, como se cada detalhe da natureza escondesse uma história esperando para ser descoberta. Na escola, as curiosidades também se faziam presentes. Nesse período, me deparei com o desconhecido, como a leitura das palavras.

Com os famosos e tradicionais métodos de alfabetização, aprendi a decodificar e codificar textos. Recordo das inúmeras atividades de soletração, e de como ficava tensa nesses momentos. A falta de contexto e significado tornavam a aprendizagem monótona e desmotivadora, contrastando com a exploração criativa e envolvente que eu vivenciava fora da sala de aula. No ensino médio não foi diferente, infelizmente, fui parte de um modelo de ensino que priorizava a transmissão mecânica de conteúdos, em detrimento da promoção da compreensão crítica e da reflexão.

Com a constante preocupação em obter bons resultados nas provas, a memorização se tornou parte central dos meus métodos de estudo, minhas leituras ficaram limitadas em apostilas e significava apenas um meio indispensável para passar no vestibular. Embora eu conseguisse bons resultados, esse enfoque não era

suficiente para me preparar para os desafios reais da vida. A sociedade precisa de indivíduos com pensamento crítico, capazes de reconhecer e defender seus direitos. Assim, a escola deve oferecer uma educação que forme cidadãos conscientes, preparados para atuar além das avaliações tradicionais.

Essa consciência foi se construindo em mim graças a um professor de filosofia que tive no meu 2º ano do EM. Diferente dos outros docentes, suas aulas iam além das matérias previstas, estimulando debates, reflexões e questionamentos sobre a realidade ao nosso redor. Ele nos desafiava a pensar criticamente e a enxergar o conhecimento como uma ferramenta de transformação. Sua paixão pelo ensino despertou em mim o desejo de seguir na pedagogia. Ingressar na UnB foi sem dúvidas um marco fundamental para dar continuidade e fortalecer os ensinamentos que ele plantou em mim.

Meu percurso na universidade não foi fácil, mas os desafios desempenharam um papel crucial na construção de uma formação ainda mais significativa. A UnB é um espaço rico em experiências diversificadas, que vão além das disciplinas acadêmicas. Tive a oportunidade de participar de projetos de extensão que apresentavam ações pedagógicas com abordagens inovadoras para apoiar o processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

Além disso, o estágio obrigatório ampliou meus horizontes e fortaleceu meu compromisso com uma educação transformadora. Nas escolas em que estagiei, especialmente nos anos iniciais, percebi que, apesar de um vasto arcabouço teórico que propõe práticas educativas emancipatórias, o tradicionalismo ainda prevalece de forma marcante. Essa experiência me mostrou o quanto ainda é necessário avançar para implementar práticas mais críticas e libertadoras no processo de ensino.

As vivências que descrevi foram fundamentais para a escolha da temática deste trabalho. Nem sempre tive a oportunidade de desenvolver e fortalecer um pensamento crítico. Devo isso à Universidade de Brasília e aos meus pais, que dedicaram a vida para que eu pudesse ter acesso a uma das melhores universidades do país. Tive exemplos tanto positivos quanto negativos em relação à docência. Inspiro-me nos(as) professores(as) que lutam por uma educação emancipatória e espero me tornar uma profissional tão inspiradora quanto aqueles que encontrei durante meu percurso.

Ao iniciar a pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso, meu orientador, com base em meus interesses, sugeriu abordarmos a alfabetização e os multiletramentos, ampliando a discussão para outras dimensões, inclusive epistemológicas, como a alfabetização e o letramento científico e matemático, além do letramento na língua materna. Contudo, ao longo dos estudos e com foco no artigo, optamos por concentrar-nos na área em que eu tinha mais afinidade e desenvoltura, direcionando as discussões para o tema central que apresento neste TCC.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA	16
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	18
3.1 Ensino da Leitura: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e das concepções de Paulo Freire	18
3.2 O papel do professor na promoção da leitura crítica e a indissociabilidade entre a leitura da palavra e a leitura do mundo	22
4 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como proposta abordar a temática da formação de crianças como leitoras críticas nos anos iniciais do ensino fundamental. Embora sejam crescentes os estudos em direção a abordagens que valorizam a criticidade no ensino da leitura, ainda prevalecem nas práticas educativas concepções de educação tributária e mecanicista. No entanto, é importante reconhecer que, mesmo em um sistema estruturado, muitos professores inovam e criam táticas que subvertem essas limitações, promovendo abordagens mais críticas e reflexivas. Portanto, torna-se relevante investigar abordagens que possam contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças.

A leitura é um processo abrangente. Por vezes, o aluno não compreende o que lê, porque desconhece o contexto e o mundo representado nos textos. Como Paulo Freire destaca em *A Importância do Ato de Ler*, a “linguagem e realidade se prendem diariamente” (Freire, 1981, p.20). Nesse sentido, o educador enfatiza a importância da relação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo para a construção do conhecimento, sendo esta última considerada por Freire a base que permite aos indivíduos contextualizar e dar sentido ao que leem.

Desta forma, é importante valorizar e considerar a percepção do mundo pelo estudante, independente da leitura e escrita das palavras, para que ele possa percebê-lo também por meio das palavras, da leitura. Assim, à medida que se adquirem habilidades para a leitura e a escrita, desenvolve-se também a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade, resultando na tomada de consciência (Freire, 1981).

Não há um método pronto ou único de conceder um trabalho que resulte na formação de indivíduos críticos, porém é essencial a mediação de docentes comprometidos com uma práxis consciente e não reprodutora de ideologias alienantes. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, argumenta que a educação deve ser uma prática de liberdade, na qual os educadores desempenham um papel fundamental ao promover o diálogo crítico e a reflexão. Desse modo, a depender da abordagem pedagógica adotada, o ensino da leitura pode tanto ampliar quanto limitar a capacidade crítica dos alunos.

Metodologias que priorizam o desenvolvimento de habilidades superficiais de memorização e repetição de informações, condizem ao que Freire denomina como educação bancária. Nesta concepção, a educação constitui-se como um “[...] acto de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1987, p. 33). Logo, o ato de ensinar se limita na transmissão de conteúdos, sujeitando o aluno como objeto passivo e vazio de conhecimento.

Diante disso, a indagação central desse estudo é: Que abordagens e práticas podemos desenvolver no ensino da leitura de forma a preparar os estudantes para uma leitura crítica do mundo?

Além do objetivo geral composto em analisar abordagens que promovem o cultivo do pensamento crítico e reflexivo na formação de crianças no ensino da leitura; o estudo também apresenta como objetivos específicos: Buscar conexões entre os aspectos pedagógicos e a concepção de criticidade, visando explorar as contribuições da pedagogia histórico-crítica na ressignificação dos conceitos de alfabetização e letramento; e Compreender o perfil do professor no ensino da prática de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 METODOLOGIA

Para a construção do corpus da pesquisa, adotou-se como metodologia a revisão bibliográfica sistemática de cunho qualitativo. A opção pela abordagem qualitativa se deu pelo motivo que esse exercício de pesquisa permite explorar novos enfoques para compor o estudo. Nesse sentido, Jacob e Jordan, citados por González (2020, p.156) afirmam que:

(...) a expressão *Pesquisa Qualitativa* quando usada de forma geral, faz referência a uma ampla gama de perspectivas, modalidades, abordagens, metodologias, desenhos e técnicas utilizadas no planejamento, condução e avaliação de estudos, indagações ou investigações interessadas em descrever, interpretar, compreender, entender ou superar situações sociais ou educacionais consideradas problemáticas pelos atores sociais que são seus protagonistas ou que, por alguma razão, eles têm interesse em

abordar tais situações num sentido investigativo (Jacob, 1987; Jordan, 2018).

Desse modo, em conjunto com a revisão sistemática bibliográfica, tal método contribui na estruturação de um entendimento aprofundado e contextualizado do tema. Ademais, a revisão sistemática bibliográfica é definida por Castro (2001, p.1) como “uma revisão planejada para responder a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar dados desses estudos incluídos na revisão”.

Dessa maneira, diante do amplo arcabouço teórico da temática apresentada, buscou-se estratégias de organização e análise das produções científicas para compor o desenvolvimento do estado da arte. Assim, foi utilizado o Google Acadêmico para a busca de materiais bibliográficos. A partir desta base de dados, foram obtidos aproximadamente 381.000 resultados na pesquisa sobre “Formação do leitor crítico nos anos iniciais”. Em vista de otimizar o processo de coleta, foram definidos critérios de inclusão e exclusão das produções buscadas.

Logo, como critério de inclusão optou-se pela busca de estudos publicados entre os anos 2014-2024, o que reduziu as pesquisas para 18.100 resultados. A seleção dos estudos decorreram primeiramente por uma leitura exploratória, e posteriormente por uma análise crítica, a fim de se obter nitidez e objetividade do problema de pesquisa investigado. Com essa abordagem, os resultados de pesquisa foram reduzidos para 4.190. Dentre estes, foram selecionadas 25 publicações que se mostram mais alinhadas à temática central.

Contudo, após determinar certos critérios de exclusão, como: Publicações em outros idiomas; Estudos que se concentram em outros níveis e modalidades de ensino, como ensino médio e EJA; Estudos focalizados em áreas específicas de ensino; e Pesquisas que não apresentam os termos esperados; foram apontados 25 obras para integrar os resultados deste trabalho.

A estrutura da pesquisa se organiza em dois principais tópicos correspondentes aos resultados e discussões. No primeiro tópico, é apresentado os processos de alfabetização e letramento, destacando sua evolução no contexto educacional brasileiro; e as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para este

campo. No segundo tópico, é destacado possíveis práticas para desenvolver a leitura crítica nos anos iniciais, destacando também o papel do docente nesse processo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Ensino da Leitura: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e das concepções de Paulo Freire

A formação do leitor crítico é um processo amplo e complexo que requer do educador a compreensão de determinados fatores que possam contribuir para um trabalho significativo. Nesse contexto, discutir a alfabetização e o letramento é indispensável, pois esses processos estabelecem as bases essenciais para o desenvolvimento da leitura. Igualmente relevante é abordar esses conceitos à luz da pedagogia histórico-crítica e das concepções de Paulo Freire, que destacam o ensino da leitura como instrumento de emancipação e construção de consciência crítica, promovendo o desenvolvimento de leitores capazes de interpretar e transformar a realidade ao seu redor.

Com base na análise das obras disponíveis, observa-se que ao longo do tempo novas perspectivas emergiram nos debates sobre o campo da alfabetização. Mortatti (2006) descreve os quatro momentos cruciais dos métodos de alfabetização no Brasil, que desde o final do século XIX têm sido foco de intensas disputas e debates em torno de determinadas abordagens, normatizações e práticas relacionadas ao ensino da leitura e escrita.

O primeiro momento (1876 a 1890) apresentado, tem como característica central a disputa entre os defensores do método da palavração e dos métodos de marcha sintética (soletração, fônico e silabação), nesse período enfatiza-se como ensinar metodicamente. O segundo momento (1890 a meados da década de 1920), é marcado pela introdução dos métodos analíticos (processos da palavração e sentencição), contrapondo-se com os métodos sintéticos (Mortatti, 2006). Nesta conjuntura, o ensino da leitura e escrita passa a ser centrado na didática.

Já em meados dos anos de 1920 a final da década de 1970, o terceiro momento retrata a resistência dos professores quanto aos métodos analíticos. Nesse contexto, os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa) passaram a ser utilizados e considerados eficientes e ágeis para a aprendizagem. Ainda nesse período, sucede a introdução dos testes ABC (diagnóstico do nível de maturidade e classificação dos alfabetizandos), evidenciando a alfabetização sob medida. Por fim, no quarto momento (meados da década de 1980 a 1994), não representa um método, mas sim um despertar do pensamento construtivista, em oposição das teorias e práticas tradicionais, respaldando a desmetodização da alfabetização (Mortatti, 2006).

Em suma, os percursos da alfabetização descritos revelam as disputas entre as diferentes propostas e abordagens de ensino, evidenciando as intensas contradições geradas pelas discussões entre as pedagogias tradicional e nova. Podemos empregar a “Teoria da Curvatura da Vara”, enunciada por Lênin e ressaltada por Saviani, para ilustrar essas discrepâncias. Esta analogia exemplifica como contrabalançar uma tendência excessiva ou um desvio perigoso. Portanto, no que diz respeito ao campo da alfabetização, a “vara” foi movimentada de um extremo ao outro. Inicialmente, pendia para o ensino restrito a métodos de codificação e decodificação, e posteriormente curvou-se para as demandas da Escola Nova (Dangió, 2017).

Nesse sentido, ao mesmo tempo que os métodos tradicionais buscaram produzir alunos proficientes em codificar e decodificar textos, falharam em desenvolver habilidades críticas. Por outro lado, o ensino conduzido pela ótica do construtivismo, ao focar na aprendizagem espontânea, negligencia a precisão técnica da leitura e escrita. Sendo assim, “nesse movimento da curvatura da vara, parafraseando Saviani, não basta apenas envergá-la para os lados extremos, é fundamental acompanhar seu movimento pendular, assumindo um ponto de equilíbrio” (Dangió, 2017, p. 91).

Dessa forma, é necessário uma didática histórico-crítica de alfabetização, “que não torne mecânico e vazio de sentido os conteúdos que transmite, mas que também não considere toda transmissão de conteúdo como mecânica” (Godoy, 2020, p.61). Logo, a alfabetização, entendida como a aquisição das habilidades de

leitura e escrita, deve ser acompanhada de letramento, que envolve a capacidade de utilizar essas habilidades de forma crítica e contextualizada na vida cotidiana. Há pouco mais de duas décadas o conceito de letramento foi introduzido na linguagem da educação, sendo comum ocorrer uma inadequada fusão com a alfabetização.

Segundo Magda Soares:

(...) é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos (Soares, 2004, p.97)

A educadora também pontua que embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis. Nesse sentido, Magda faz um atento às múltiplas facetas de tais conceitos, evidenciando que subestimar ou ignorar partes do processo da aprendizagem da língua escrita é um equívoco. A especificidade da aquisição da técnica da escrita é tão importante quanto a compreensão e uso efetivo dessas habilidades em práticas sociais diversificadas. Assim, compreende-se a alfabetização e letramento como fenômenos diferentes e complementares.

A concepção que temos hoje é resultante dos progressos das teorias educacionais que geraram rupturas, continuidades e inovações nos modos de construir ideias e posicionar os objetos a serem estudados. Contudo, isto não significa que as práticas atuais de ensino não apresentam desafios. É de suma importância que o educador esteja constantemente refletindo sobre sua prática pedagógica, a fim de que a mudança não seja um retrocesso, mas sim um avanço. Nesse contínuo, identificar concepções e práticas que podem contribuir para uma formação emancipatória e ao mesmo tempo contribuir com o exercício da cidadania dos alunos na sociedade, torna-se indispensável.

Somos seres moldados por experiências, por culturas e vivências que constituímos nos contextos sociais em que estamos inseridos; vivemos e, ao mesmo tempo, criamos a história. Assim, antes de ler a palavra, lemos o mundo. A escola, concebida como um espaço emancipador e democrático, necessita reconhecer o

estudante como sujeito participativo da sociedade e do mundo natural, dando voz às suas perspectivas e aos conhecimentos que emergem das experiências com sua realidade. É fundamental, portanto, oferecer condições para ampliar esses saberes, e assim promover uma visão crítica e transformadora. A pedagogia histórico-crítica apresenta em sua proposta bases fundamentais correspondentes a essa ideia.

O surgimento e desenvolvimento de tal teoria, configura-se pela superação das visões correntes de educação tributária e mecanicista, sob as quais careciam de consciência dos determinantes sociais e clareza da relação entre educação e sociedade (Saviani, 2014). Desse modo, trata-se de uma corrente pedagógica fundamentada por termos teóricos no materialismo histórico dialético e pelas bases da psicologia histórico-cultural para as quais nos reportamos a Vigotski. Logo, possui como referência central a prática social. Diante disso:

Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Gasparin; Petenucci, 2014, p. 4).

O autor Dermeval Saviani consolidou as primeiras contribuições teóricas da pedagogia histórico-crítica. Suas produções revelam um educador comprometido com o papel emancipatório da educação brasileira. Seus estudos e investigações demarcam percursos de resistência ao caráter reprodutivista da escola, evidenciando a função da criticidade para a superação da ideologia dominante no processo educacional. À vista disso, a construção teórica da pedagogia histórico-crítica se incorpora com concepções contra hegemônica, com o objetivo de proporcionar “a formação de um novo homem, apto à construção de novos tempos” (Martins, 2016, p. 46).

Conceder a alfabetização nesta dimensão, implica desenvolver um trabalho estruturado na extensão política, no diálogo e na conscientização. Paulo Freire é referência nas discussões sobre alfabetização na perspectiva de emancipação e de cidadania, suas contribuições permitem potencializar o exercício da criticidade no ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, o educador salienta que:

A leitura e a escrita da palavra implicando uma re-leitura mais crítica do mundo como caminho para “re-escrevê-lo”, quer dizer, para transformá-lo. Daí a necessária esperança embutida na Pedagogia do Oprimido. Daí, também, a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido como conquista da cidadania (Freire, 1999, p.44).

Associada a determinadas concepções da pedagogia histórico-crítica, a perspectiva freiriana estabelece a educação como um ato político e responsável pela formação de sujeitos autônomos na construção de saberes e protagonistas de sua própria história. Contida por uma visão humanizadora, a alfabetização defendida por Freire considera o contexto e a linguagem do alfabetizando, levando em conta sua realidade e suas experiências, a fim de valorizar o sujeito e sua leitura de mundo.

Desse modo, Soares (2017) salienta que muito mais que um método analítico-sintético de ensinar a ler e escrever, Paulo Freire criou uma nova concepção de alfabetização como prática de liberdade. Esta prática de alfabetizar não se desvincula do letramento, uma vez que possibilita a formação de indivíduos capazes de se apropriar da leitura e da escrita de forma competente e crítica. O letramento, na perspectiva crítica, configura-se “como um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento” (Duboc, 2016, p. 61).

As propostas de Freire foram essencialmente apresentadas para contribuir na educação de jovens e adultos (EJA). Entretanto, desde que haja respeito às particularidades da infância, a concepção crítico-transformadora presente na pedagogia histórico-crítica e nas formulações de Paulo Freire, pode e deve estar presente no ensino fundamental. Sendo assim, discutiremos a seguir o ensino da leitura para crianças, evidenciando que estas são sujeitos singulares, capazes de desenvolver habilidades críticas e contribuir significativamente na sociedade.

3.2 O papel do professor na promoção da leitura crítica e a indissociabilidade entre a leitura da palavra e a leitura do mundo

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor (Freire, 1987).

O ensino que se pretende transformador, requer a mediação de docentes críticos-reflexivos. Nesse sentido, Marques e Fraguas (2021, p. 9) enfatizam que “o professor não pode assumir uma prática desprovida de reflexão, nem tão pouco se mostrar imparcial diante do conhecimento historicamente construído, pois esta atitude retratará seu descomprometimento com a formação social, cultural e intelectual do seu aluno”. Sendo assim, torna-se importante que a identidade do professor seja constantemente reconstruída em um processo de análise sobre sua prática, suas concepções de ensino e o impacto que tem na formação dos alunos.

Entender isto é primordial para evitar a reprodução de práticas educativas dominantes e mecanicistas, que muitas vezes condicionam a passividade e a falta de criticidade. Ao assumir uma postura reflexiva e consciente de suas ações, o docente se torna um agente de mudanças, capaz de romper com abordagens engessadas e promover uma educação emancipatória que vise a autonomia e o protagonismo de seus estudantes. À vista disso, Freire (1969) citado por Pais (2022) reforça que:

Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (...), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequaram a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encarmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (Freire, 1969, p. 124).

Esse exercício de reflexão, portanto, deve se materializar na práxis do educador, a fim de que este entenda a intencionalidade de seu trabalho. A leitura, como elemento formativo essencial nos anos iniciais do ensino fundamental, só será verdadeiramente significativa para a criança se for mediada por um ensino igualmente significativo por parte do professor. Paulo Freire nos chama atenção ao

afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, pág. 21).

Essa ideia ressalta a necessidade de boas “ferramentas” para propiciar uma educação de qualidade. Como mencionado no tópico anterior, a falta de contextualização em relação à realidade do aluno, ao ensinar a ler e escrever, resulta em um ensino que carece de criticidade. Portanto, é fundamental que o professor reconheça a criança como ser ativo na realidade onde ela vive, considerando suas experiências e vivências no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a perspectiva freiriana propõe uma dialética de ensino em que à medida que se aprende a ler e escrever, também se aprende a refletir criticamente sobre a realidade. Dessa maneira, a educação se constitui como instrumento de liberdade, buscando formar indivíduos capazes de interpretar criticamente o espaço ao seu redor e agir sobre ele. Sendo assim, ser um leitor crítico requer conhecer o mundo por trás das palavras.

As diversas áreas do conhecimento, como a ciência, a história, a geografia, as artes e a matemática oferecem enfoques distintos que aprimoram a compreensão da realidade, permitindo uma visão mais abrangente e integrada das singularidades que nos cercam. Muitas vezes, os anos iniciais do ensino fundamental são vistos apenas como uma preparação para a codificação e a decodificação de textos, se limitando à língua portuguesa. Contudo, a leitura do mundo envolve a compreensão e interpretação de sua complexidade e diversidade a partir de múltiplas perspectivas e saberes.

Cabe ao docente, em seu papel polivalente, promover experiências diversificadas que ampliam o aprendizado das crianças, despertando nelas suas sensações e sensibilidades. Isso permite que elas percebam e explorem o mundo ao seu redor, incluindo suas ricas diferenças. Santos e Júnior (2018) defendem a interdisciplinaridade como uma possibilidade de transformar a maneira de orientar e aprender, visando não apenas um ensino estruturado, mas também a formação de um pensamento crítico.

Ainda sobre essa abordagem educativa, Lück (1995, p. 67) citado por Zanon e Pedrosa (2014, p. 137) salienta que:

(...) a interdisciplinaridade se constitui em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreender-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais a necessidade de vivê-la plenamente (Lück, 1995, p. 67).

Nesse sentido, os autores ressaltam que essa prática é complexa e que é mais significativo adotar um pensamento e uma postura interdisciplinar do que apenas limitar-se a defini-la. Acrescentam ainda que a interdisciplinaridade possui grande importância no campo da educação “na busca de superar visões fragmentadas, de romper a barreira entre a teoria e a prática e de desenvolver o senso crítico, capaz de construir um conhecimento contextualizado” (Pedrosa; Zanon, 2014, p. 138).

A contextualização é outro fator pertinente para enriquecer o processo de compreensão das amplas dimensões do mundo e do sujeito, sendo essencial para a leitura das palavras, uma vez que ler criticamente requer interpretação do contexto e do sentido dos textos. O ensino contextualizado é destacado na Resolução CNE/CEB 7/2010 do Ministério da Educação (MEC) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos, como uma estratégia basilar para assegurar que a aprendizagem “seja relevante e socialmente significativa”.

Dessa forma, busca-se relacionar o conteúdo curricular com a realidade dos alunos, suas vivências e o contexto social, cultural, ambiental e econômico em que estão inseridos. Ademais, possibilita criar condições de problematização, colocando o estudante como produtor do conhecimento em um processo de aprendizagem contínuo e dinâmico (Albuquerque, 2019). Mediante a isto, Coelho (2023, p.7) salienta que a problematização “visa a auxiliar a formação de leitores proficientes e críticos, a fim de compreender o papel da língua (nos textos), por meio de uma lente crítica da sociedade (local e global)”.

Portanto, no contexto de uma pedagogia crítica e participativa, é fundamental construir espaços em que as crianças possam expressar suas opiniões, levantar indagações e explorar interpretações. O diálogo é uma ferramenta indispensável na prática pedagógica e essencial para enriquecer a compreensão leitora. Ao estimular

a participação dos estudantes nos momentos de dialogicidade, é importante que o educador garanta que não apenas sua voz seja ouvida, mas também que os questionamentos e contribuições dos alunos sejam valorizados na construção do conhecimento.

Além disso, é fundamental que o professor formule perguntas que impulsionam o pensar e o refletir das crianças, em vez de simplesmente transmitir informações por meio de respostas fechadas. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também fortalece a autonomia dos pequenos, valorizando e dando significado às suas ações. Dessa forma, os estudantes se sentem mais motivados a explorar diferentes perspectivas e a conectar o que leem com suas vivências e com as visões que estão construindo.

À vista disso, torna-se relevante reforçar que ao mediar a leitura, o educador deve respeitar e incorporar os conhecimentos prévios dos estudantes. De acordo com Teixeira e Sobral:

Os conhecimentos prévios podem ser considerados como produto das concepções de mundo da criança, formuladas a partir das interações que ela estabelece com o meio de forma sensorial, afetiva e cognitiva, ou, ainda, como resultado de crenças culturais e que, na grande maioria das vezes, são de difícil substituição por um novo conhecimento (Teixeira; Sobral, 2010, p. 669).

Por conseguinte, essa perspectiva educacional estabelece a leitura como atribuição de significados, relacionando a leitura da palavra com a leitura do mundo. Freire enfatiza que a educação deve permitir que os educandos compreendam seu meio social e, ao mesmo tempo, os capacite a dialogar e interagir com outras realidades ambientais, culturais e sociais. Daí a importância de trabalhar com livros que representam diferentes realidades, no âmbito dos ambientes, das culturas, dos gêneros e das situações sociais. A relação entre o diferente e o familiar provoca a percepção das contradições que estruturam a vida em sociedade e, conseqüentemente, estimula o questionamento e a construção do senso crítico.

Tais práticas de ensino permitem que a criança explore o desconhecido, mas sem se desconectar com suas próprias experiências. Segundo Antony (2006, p.2) “na medida em que a criança amadurece neurologicamente vai desenvolvendo a capacidade do pensamento, da linguagem, da percepção de si mesma no

mundo sedimentando um processo de expansão crescente da consciência”. Assim, ao longo de seu desenvolvimento, essa criança que começa sua jornada no espaço íntimo do lar irá, progressivamente, expandir sua visão, alcançando a compreensão de um mundo vasto e diverso, onde a indagação e a criticidade trabalhados em sala de aula, contribuirão para sua inserção na sociedade como sujeito ativo e transformador.

É certo que a depender da idade, tais abordagens não envolvam diretamente a criança, mas irá contribuir para que ela reconheça a possibilidade de proatividade no mundo coletivo. Logo, é essencial promover uma ação educativa que considere as crianças como sujeitos singulares e potentes, dignas de direitos inalienáveis à liberdade, à dignidade e ao desenvolvimento pessoal. Por isto, ao invés de serem tratadas como seres estáticos e como meros receptores de informações, devem ser respeitadas e vistas como agentes ativos do processo de ensino aprendizagem.

4 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo diverso e em constante transformação, a criticidade é um aspecto indispensável para todo indivíduo e se estabelece como condição necessária no âmbito educacional. A leitura, enquanto elemento formativo essencial nos anos iniciais, quando mediada de maneira adequada, torna-se em uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, possibilitando que elas interpretem, questionem, reflitam e possivelmente transformem o espaço ao seu redor.

Nas reflexões iniciais desta pesquisa, percebemos que essa perspectiva crítica de educação é um desafio. Historicamente, o campo da alfabetização foi marcado por disputas entre abordagens tradicionais e novas, que, de um lado, restringiam o ensino ao desenvolvimento de habilidades técnicas de decodificação e codificação, enquanto, do outro, evidenciavam o esvaziamento dos métodos desenvolvidos. Em ambos os casos, faltava uma compreensão mais ampla das práticas letradas presentes na sociedade, o que comprometia a formação de leitores críticos e engajados.

Ao longo do tempo, novas concepções surgiram acerca do ensino da leitura e escrita, apontando o letramento como outra importante prática para a formação leitora. Assim, compreendemos a distinção e a importância da relação entre esse conceito com a alfabetização, permitindo nos alinharmos à uma perspectiva de educação que não promova apenas habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de uma consciência social e crítica.

Nesse contexto, as bases da Pedagogia Histórico-Crítica e as concepções de Paulo Freire apresentadas, contrapõem-se ao ensino mecanicista, propondo uma educação contextualizada e intencional. Desta forma, conduzido por abordagens emancipatórias, o ensino da leitura se constitui como prática de liberdade, buscando contextualizar as vivências das crianças e ampliar seus conhecimentos e visão de mundo, através de práticas educacionais que apresentam condições em que os alunos sejam capazes de pensar, refletir e questionar.

Desenvolver um trabalho que estimule a interdisciplinaridade, o diálogo, a problematização e a valorização dos conhecimentos prévios das crianças é crucial para esse processo, e exige do docente uma postura consciente e reflexiva de sua práxis, ultrapassando a mera transmissão de conteúdos. Ao estimular o pensamento crítico desde os anos iniciais da escolarização, os professores contribuem para a formação de sujeitos autônomos, capazes de agir no meio socioambiental e cultural do qual faz parte, construindo assim, uma educação que emancipa e transforma.

Essa pesquisa abre espaço para lacunas a serem exploradas futuramente. Como por exemplo, investigar a implementação das abordagens discutidas na prática, considerando os diversos contextos presentes na escola, e que muitas das vezes são desafiadores. Outra questão relevante seria explorar as concepções críticas de educação articuladas em ambientes digitais e multimodais, levando em conta as novas formas de leitura e interpretação que emergem em uma sociedade cada vez mais tecnológica. Assim, a continuidade desses estudos e dessas discussões permitirá expandir o entendimento da formação de leitores críticos, de forma a contribuir com a construção e a promoção de uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Anaquel Gonçalves. **A importância da contextualização na prática pedagógica.** Research, society and development, v. 8, n. 11, p. 1-11, 2019.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar.** Campinas: Papirus Editora, 2012.

ANTONY, Sheila. **A criança em desenvolvimento no mundo: um olhar gestáltico.** IGT: Na Rede, v. 3, n. 4, p.1-11, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 7/2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. MEC: Brasília - DF, 2010.

CASTRO, Aldemar Araujo. **Revisão sistemática e meta-análise.** Compacta: temas de cardiologia, v. 3, n.1, p. 1-9, 2001.

COELHO, Iandra Maria. **Letramento crítico e exercício da problematização no desenvolvimento da compreensão leitora nas aulas de línguas.** Linguagens, Educação e Sociedade, v. 27, n. 55, p. 1-28, 2023.

DANGIÓ, Meire Cristina. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas.** p. 1-157, 2017.

DUBOC, A. P. M. **A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta.** In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização.** Revista Paz e Terra, 1969.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Dia a dia Educação, Paraná, v. 2, p. 2289-8, 2014.

GODOY, Gabriel Minutti. **Alfabetização de jovens e adultos e pedagogia histórico-crítica: diálogos com o pensamento de Paulo Freire**, 2020.

GONZÁLEZ, Fredy. **Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa**. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 8, n. 17, p. 155-183, 2020.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARQUES, Ronualdo; FRAGUAS, Talita. **A formação do senso crítico no processo de ensino e aprendizagem como forma de superação do senso comum**. Research, Society and Development, v. 10, n. 7, p. 1-14, 2021.

MARTINS, Ligia Márcia. **Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, p. 41-79, 2016.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

PAIS, Mariana Barreto de Lara. **Intencionalidade educativa: como nasce e onde vive?**, p. 1-52, 2022.

SANTOS, Carla Madalena; JUNIOR, Pedro Donizete Colombo. **Interdisciplinaridade e educação: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento**. Revista Triângulo, v. 11, n. 2, p. 26-44, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica**. Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre: Revista Pátio, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TEIXEIRA, Francimar Martins; SOBRAL, Moura Bezerra. **Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso**. Ciência & Educação (Bauru), v. 16, p. 667-677, 2010.

ZANON, Sebastião Reis; PEDROSA, Andressa Teixeira. **Interdisciplinaridade e educação**. Cadernos do cnlf fonética, fonologia, ortografia, v. 18, n. 07, p. 134-145, 2014.