



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**TATIANE NASCIMENTO RIBEIRO**

**A REPERCUSSÃO DAS RELAÇÕES FAMILIARES NO PROCESSO  
DE ALFABETIZAÇÃO À LUZ DA TEORIA DE JOÃO DOS SANTOS**

**FORTALEZA**

**2025**

TATIANE NASCIMENTO RIBEIRO

A REPERCUSSÃO DAS RELAÇÕES FAMILIARES NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO À LUZ DA TEORIA DE JOÃO DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Helena Carvalho Holanda.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- R372r     Ribeiro, Tatiane Nascimento.  
            A repercussão das relações familiares no processo de alfabetização à luz da teoria de João dos Santos / Tatiane Nascimento Ribeiro. – 2025.  
            98 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.  
            Orientação: Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda.
1. Relações familiares. 2. Alfabetização. 3. Ensino e aprendizagem. I. Título.
- CDD 370
-

TATIANE NASCIMENTO RIBEIRO

A REPERCUSSÃO DAS RELAÇÕES FAMILIARES NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO À LUZ DA TEORIA DE JOÃO DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira.

Aprovada em: 21/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Patrícia Helena Carvalho Holanda (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Gisafran Mota Jucá  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Jarles Lopes de Medeiros  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, pelo Seu cuidado e proteção em todos os momentos da minha vida.

Aos meus filhos, Gabriel Vitor, Igor e Cainã, razões da minha alegria e da minha força para superar as adversidades da vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, pelas bênçãos recebidas e pela proteção constante, revestindo-me de resiliência para superar os desafios e conduzindo-me por caminhos que me oportunizaram crescimento e aprendizado.

À minha família. Minha querida mãe, pelo amor incondicional e pelas palavras de incentivo nos meus momentos de incerteza. À minha avó e segunda mãe Jovita e aos meus irmãos, pela força espiritual recebida por meio das suas orações.

Aos meus filhos Gabriel Vitor, Igor e Cainã, pela compreensão com minhas ausências quando precisei me dedicar integralmente aos estudos e foi necessário que cuidassem um do outro. As minhas conquistas são para vocês!

À Universidade Federal do Ceará, especialmente, à Faculdade de Educação – FAGED e aos professores da LHEC pela oportunidade, acolhimento e por todo conhecimento compartilhado.

À minha orientadora, a professora Dr<sup>a</sup> Patrícia Helena Carvalho Holanda, por sua sabedoria, pela sua orientação sempre serena e comprometida, e por sua sensibilidade diante das minhas fragilidades.

Aos meus amigos e colegas de profissão, com os quais compartilhei as alegrias e as dores desse percurso e dos quais recebi apoio, encorajamento e afeto que foram essenciais para minha permanência nessa jornada.

Aos professores Drs. Jarles Lopes de Medeiros e Gisafran Mota Jucá, por terem aceitado o convite para participar da minha banca examinadora.

E, por fim, aos meus alunos, que me inspiram cotidianamente a refletir sobre a minha prática, num processo de desconstrução e reconstrução de saberes e crenças a fim de lhes oferecer uma educação que atenda às suas necessidades.

“Uma criança como a que tu foste, existe a teu lado respeite-a” (Santos, 1983, p.48)

“Perante uma população passiva que acredita, como os doutores, que para aprender a ler basta querer... e que o saber ler mecanicamente serve para alguma coisa... será “o massacre dos inocentes” (Santos, 1983, p.52).

## RESUMO

A presente pesquisa investigou qual a repercussão das relações familiares no processo de alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza. A escolha do tema deu-se a partir das observações e inquietações advindas da minha prática enquanto professora alfabetizadora, ao reconhecer o ambiente familiar como o primeiro espaço de aprendizagem, sem esquecer que a qualidade das relações desenvolvidas nesse meio molda a subjetividade dos seus membros e exerce influência no modo como a criança chega à escola. Adicione-se, a isso, que a alfabetização não se limita aos métodos e prontidão da criança, é um percurso que envolve múltiplos aspectos, entre os quais destacam-se a subjetividade da criança e o seu estado emocional. Assim sendo, a pesquisa apoia-se nas contribuições da teoria de João dos Santos (1983; 2016) ao defender a aproximação entre a psicanálise e a pedagogia com o objetivo de compreender os entraves de ordem emocional no processo de aprendizagem das crianças, ressaltando a importância das relações familiares na estruturação da personalidade e manutenção da saúde emocional da criança por meio de experiências que promovam a autonomia, o amor, a aprovação e o respeito a sua individualidade e necessidades próprias da infância. É uma pesquisa de abordagem qualitativa pautada no método história de vida, foi desenvolvida na Escola Municipal João Nogueira Jucá em Fortaleza e teve como sujeitos as mães de alunos do 2º ano do ensino fundamental que apresentaram dificuldades no processo de alfabetização. Para a coleta das evidências empíricas, foram utilizados os procedimentos de entrevistas abertas, desenho projetivo e observação. Já a análise dos dados coletados foi orientada pelos princípios da abordagem qualitativa e da metodologia da História de Vida, buscando compreender os sentidos atribuídos pelas mães às suas experiências e às dificuldades enfrentadas pelos filhos no processo de alfabetização. Por meio deste estudo, foi possível concluir que as relações familiares exercem influência significativa no processo de alfabetização. As dificuldades observadas em sala de aula, seja no comportamento ou no desempenho acadêmico, estão, muitas vezes, atravessadas por vínculos afetivos frágeis, por ausências simbólicas e por conflitos emocionais não elaborados. Assim, diante das dificuldades que algumas crianças apresentam no decorrer do processo de alfabetização, convém que a escola tenha um olhar sensível acerca da história de vida dessa criança e procure aproximar-se da família a fim de compreender como pode intervir adequadamente nas dificuldades identificadas.



**Palavras-chave:** relações familiares; alfabetização; ensino e aprendizagem.

## ABSTRACT

This research investigates the impact of family relationships on the literacy process of second-grade children in a public elementary school in Fortaleza. The topic was chosen based on observations and concerns arising from my practice as a literacy teacher, recognizing the family environment as the first space of learning. Importantly, the quality of relationships developed within this sphere shapes the subjectivity of its members and influences how children arrive at school. Additionally, literacy is not limited to teaching methods or a child's readiness; it is a journey involving multiple aspects, particularly the child's subjectivity and emotional state. The study draws on the contributions of João dos Santos' theory (1983; 2016), which advocates for bridging psychoanalysis and pedagogy to understand emotional barriers in children's learning processes. It emphasizes the role of family relationships in structuring personality and maintaining emotional health through experiences that foster autonomy, love, approval, and respect for the child's individuality and developmental needs. This qualitative research, based on the life history method, was conducted at Escola Municipal João Nogueira Jucá in Fortaleza, with participants consisting of mothers of second-grade students who faced difficulties in the literacy process. Empirical evidence was gathered through open interviews, projective drawing techniques, and observation. Data analysis followed the principles of qualitative research and life history methodology, aiming to interpret the meanings mothers attributed to their experiences and their children's struggles in literacy. The findings reveal that family relationships significantly influence literacy development. Classroom difficulties, whether behavioral or academic, often stem from fragile emotional bonds, symbolic absences, and unresolved emotional conflicts. Thus, when children face literacy challenges, schools should adopt a sensitive approach to their life histories and engage families to better understand and address these difficulties.

**Keywords:** family; family relationships; literacy; teaching and learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Países com desempenho médio significativamente maior que o Brasil..	16
Figura 2 –	M.C. Teste do desenho da família.....	47
Figura 3 –	M.V. Teste do desenho da família.....	49
Figura 4 –	A.A. Teste do desenho da família.....	51
Figura 5 –	I.S. Teste do desenho da família.....	53
Figura 6 –	M.S. Teste do desenho da família.....	54
Figura 7 –	Teste das quatro palavras e uma frase de M.C.....	62
Figura 8 –	Teste das quatro palavras e uma frase de A.A.....	63
Figura 9 –	Teste das quatro palavras e uma frase de M.V.....	66
Figura 10 –	Teste das quatro palavras e uma frase de I.S.....	65
Figura 11 –	Teste das quatro palavras e uma frase de M.S.....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Sistematização dos aspectos relacionais – Tema 1: Constituição familiar.....	72
Quadro 2 –	Sistematização dos aspectos relacionais – Tema 2: Gestação e nascimento.....	74
Quadro 3 –	Sistematização dos aspectos relacionais – Tema 3: Relação da criança com o pai.....	76
Quadro 4 –	Sistematização dos aspectos relacionais – Tema 4: Relação da criança com a mãe.....	77
Quadro 5 –	Sistematização dos aspectos relacionais – Tema 5: Relação da criança com irmãos.....	79
Quadro 6 –	Sistematização dos aspectos relacionais – Tema 6: Relação da criança com outros familiares com quem convive.....	81

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FACED	Faculdade de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LHEC	Linha de pesquisa em História e Educação Comparada
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PNE	Plano Nacional de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>Estado da Arte .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2</b>	<b>Organização do trabalho .....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Contexto da pesquisa .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>Participantes da pesquisa.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>Instrumentos e técnicas de produção de dados .....</b>	<b>24</b>
<b>2.4</b>	<b>Análise dos dados .....</b>	<b>25</b>
<b>2.5</b>	<b>Considerações éticas .....</b>	<b>26</b>
<b>3</b>	<b>CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE FAMÍLIA - TRAJETÓRIAS E CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1</b>	<b>As transformações na concepção de infância .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2</b>	<b>As transformações na concepção de família .....</b>	<b>37</b>
<b>4</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>57</b>
<b>5</b>	<b>RELAÇÕES FAMILIARES E SUAS REPERCUSSÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>70</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>90</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE: AUTORIZAÇÃO CRIANÇAS.....</b>	<b>93</b>
	<b>APÊNDICE C – ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE.....</b>	<b>96</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática **a repercussão das relações familiares no processo de alfabetização à luz da teoria de João dos Santos** e busca investigar qual a influência dessas relações no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

O interesse pela temática da alfabetização surgiu desde a minha primeira experiência como professora. Eu havia acabado de me formar em pedagogia e assumi a regência de uma turma de 3º ano do ensino fundamental em uma escola privada. Nessa turma, o comportamento de um aluno me chamou a atenção: ele se mostrava desinteressado pelas atividades em sala de aula, extremamente introspectivo e quase não interagía comigo ou com os colegas. Logo constatei que ele não sabia ler. Procurei, então, a coordenação da escola e a família na tentativa de encontrar meios de alfabetizar aquele menino. Não obtive sucesso. Para a coordenação, era prioritário que eu atendesse à demanda dos demais alunos. Da família, ouvi que “o menino não aprendia, que era assim mesmo”. Minha inexperiência me levou a questionar se o que eu tinha aprendido na universidade era, de fato, suficiente para alfabetizar uma criança.

A inquietação causada por essa experiência me acompanhou durante toda a minha trajetória profissional. Ingressei na rede municipal de ensino de Fortaleza em 2010 e, desde então, trabalho com a alfabetização, atuando entre turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental. Nesse percurso, outros meninos e meninas com comportamentos parecidos estiveram sob a minha docência. Mesmo procurando intervir de formas diversificadas, muitas vezes, deparei-me com alunos que não avançavam no processo de alfabetização. Essa vivência em sala de aula e as inquietações dela decorrentes me levaram a aprofundar meus estudos. Especializei-me em Psicopedagogia e, no trabalho de conclusão dessa especialização, abordei as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. Estudei sobre materiais e métodos nas formações oferecidas pela rede municipal de ensino de Fortaleza e, por meio da seleção de mestrado do Programa Observatório, fruto de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza e a Universidade Federal do Ceará, tive a oportunidade de ingressar na LHEC – Linha de pesquisa em História e Educação Comparada, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, em que pude compartilhar meus anseios em busca de encontrar respostas para as inquietações trazidas comigo.

Os estudos e compartilhamentos de experiências com colegas e professores da linha me fizeram compreender que o principal aspecto das minhas inquietações em relação aos alunos

que não conseguiam avançar no processo de alfabetização era a preocupação com o estado emocional deles. Essa compreensão contribuiu para a delimitação inicial do tema desta pesquisa, pois o processo de alfabetização, assim como todo processo relacionado à aprendizagem, não envolve apenas a dimensão cognitiva e racional, envolve também a dimensão afetiva e do inconsciente (Holanda, 1998)

Além disso, por intermédio da minha orientadora, a professora Patrícia Holanda, conheci a teoria do pedopsiquiatra português João dos Santos. Por meio da participação no grupo de estudos João dos Santos, conduzido pela professora, pude ampliar meus conhecimentos sobre o autor e sua teoria, a qual coloca a criança e suas emoções em lugar de destaque e ressalta a importância das relações familiares, especialmente a relação com a mãe, para a adaptação da criança à escola. Sobre isso, segundo Santos (2016, n. p.), “ao contrário do que vulgarmente se pensa, a eficiência escolar não resulta apenas do nível de inteligência, mas, em grande parte, das aptidões psicomotoras, da estabilidade emocional e do bom ambiente familiar”. Embasado pela teoria psicanalista, João dos Santos salienta que toda experiência vivida na infância é a base da personalidade do sujeito e subsiste na vida adulta por meio do inconsciente. Assim, amparados pela teoria de João dos Santos, delimitamos as categorias e o tema em estudo **A repercussão das relações familiares no processo de alfabetização à luz da teoria de João dos Santos.**

Desse modo, a problemática levantada nesta pesquisa é: De que forma as relações familiares repercutem no processo de alfabetização das crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Fortaleza?

A compreensão do questionamento apresentado é relevante, pois, conforme destaca Bossa, “[...] as primeiras influências psíquicas nascem no seio familiar, por meio da relação pai-filho, mãe-filho e irmão-irmão, despertando sentimentos que norteiam a relação familiar” (Bossa *apud* Brito; Soares, 2014).

[...] é possível inferir que, para um processo de aprendizagem sadio, é preciso que o contexto familiar proporcione condições para isso, visto que os acontecimentos no interior da família podem afetar o desenvolvimento cognitivo da criança, seja positiva seja negativamente. (Brito; Soares, 2014, p.10)

Ainda sobre a importância das relações para a aprendizagem, Santos *apud* Holanda (2016, p. 48) aponta que “[...] há determinantes biológicos, sociais e outros que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, sendo que a relação do sujeito da aprendizagem com os outros é de extrema relevância para definir o sucesso dessa aquisição”. Ou seja, a efetivação do processo de alfabetização não está relacionada, apenas, à dimensão



cognitiva e aos métodos aplicados em sala de aula, mas está relacionada à qualidade das relações vivenciadas pela criança até a sua chegada nessa etapa, sobretudo às relações estabelecidas no meio familiar.

A alfabetização é um tema que ocupa lugar de destaque nos estudos contemporâneos dada a sua complexidade e a multiplicidade de aspectos envolvidos, além da sua importância para o desenvolvimento e inserção social do sujeito, como nos aponta Mortatti:

Alfabetização escolar é entendida como um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização da criança - é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (Mortatti, 2010, p. 329).

Visando a assegurar o direito constitucional, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005 de 2014, cuja vigência se deu no decênio 2014-2024 e foi prorrogada até 31 de dezembro do ano de 2025 por meio da Lei n.º 14.934/2024, estabeleceu, em sua Meta 5, que “todas as crianças estejam alfabetizadas, no máximo, até o 3º ano do ensino Fundamental até 2024” (PNE, 2014). Alinhados com o PNE, os documentos norteadores da Educação trazem diretrizes para organizar e sistematizar o processo de alfabetização. De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), esse período deve estar compreendido ao longo dos dois primeiros anos do ensino fundamental. Embasados na BNCC, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza também apontam que o processo de alfabetização deve ser efetivado no decorrer do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental.

Apesar da atenção dedicada nos documentos oficiais, a consolidação da alfabetização ainda é um desafio em nosso País e requer atenção especial. Os resultados das avaliações promovidas por órgãos nacionais e internacionais revelam que o Brasil ainda precisa repensar suas estratégias acerca da alfabetização. Como exemplo citamos a *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), figura 1, a seguir. A avaliação em questão foi realizada pela primeira vez no ano de 2021 e objetivou aferir as habilidades em leitura de alunos do 4º ano do ensino fundamental, além disso, participaram da avaliação 57 países (Brasil, 2023).

Figura 1 – Países com desempenho médio significativamente maior que o Brasil

DESEMPENHO MÉDIO EM COMPREENSÃO LEITORA DOS PAÍSES E REGIÕES DE REFERÊNCIA PARTICIPANTES DO PIRLS 2021						
Países com desempenho médio significativamente maior que o Brasil						
Cidade de Moscou, Federação Russa*	598	(2,1)	▲	Letônia **	528	(2,6) ▲
Singapura	587	(3,1)	▲	Países Baixos	527	(2,5) ▲
Irlanda **	577	(2,5)	▲	Alemanha	524	(2,1) ▲
Hong Kong	573	(2,7)	▲	Terra Nova e Labrador, Canadá*	523	(3,2) ▲
Federação Russa	567	(3,6)	▲	Nova Zelândia	521	(2,3) ▲
Irlanda do Norte **	566	(2,5)	▲	Espanha	521	(2,2) ▲
Inglaterra ㉔	558	(2,5)	▲	Portugal	520	(2,3) ▲
Croácia **	557	(2,5)	▲	Eslovênia	520	(1,9) ▲
Lituânia **	552	(2,3)	▲	Malta	515	(2,7) ▲
Dubai, Emirados Árabes Unidos **	552	(1,5)	▲	França	514	(2,5) ▲
Quebec, Canadá **	551	(2,7)	▲	Sérvia	514	(2,8) ▲
Finlândia	549	(2,4)	▲	Albânia	513	(3,1) ▲
Polônia	549	(2,2)	▲	Chipre	511	(2,9) ▲
Estados Unidos **	548	(6,8)	▲	Bélgica (flamengo)	511	(2,3) ▲
Taipe Chinês	544	(2,2)	▲	Israel ㉔	510	(2,2) ▲
Suécia	544	(2,1)	▲	Cazaquistão **	504	(2,7) ▲
Austrália ㉔	540	(2,2)	▲	<b>Ponto central da escala PIRLS</b>		<b>500</b>
Bulgária	540	(3,0)	▲	Turquia	496	(3,4) ▼
República Tcheca	540	(2,3)	▲	Bélgica (francês)	494	(2,7) ▼
Alberta, Canadá	539	(3,6)	▲	Geórgia **	494	(2,6) ▼
Hungria **	539	(3,4)	▲	Montenegro	487	(1,6) ▼
Dinamarca	539	(2,2)	▲	Catar **	485	(3,7) ▼
Noruega (5)	539	(2,0)	▲	Emirados Árabes Unidos **	483	(1,8) ▼
Itália	537	(2,2)	▲	Bareine **	458	(2,9) ▼
Macao	536	(1,3)	▲	Arábia Saudita **	449	(3,6) ▼
Colúmbia Britânica, Canadá*	535	(3,5)	▲	Macedônia do Norte	442	(5,3) ▼
Áustria	530	(2,2)	▲	Azerbaijão	440	(3,6) ▼
República da Eslováquia	529	(2,7)	▲	Abu Dhabi, Emirados Árabes Unidos* (**)	440	(3,5) ▼
<b>Países com desempenho não estatisticamente diferente do Brasil</b>				Uzbequistão	437	(2,9) ▼
Kosovo	421	(3,1)	▼	Omã	429	(3,7) ▼
Brasil ㉔	419	(5,3)	▼			
Irã, República Islâmica ㉔	413	(4,9)	▼			
<b>Países com desempenho significativamente menor que o Brasil</b>						
Jordânia	381	(5,4)	▼			
Egito	378	(5,4)	▼			
Marrocos **	372	(4,5)	▼			
África do Sul* (6) ㉔	384	(4,5)	▼			
África do Sul ㉔	288	(4,4)	▼			

Fonte: Inep/IEA, Pirls 2021.

㉔ Participantes de regiões de referência

\*\* Avaliação da coorte do quarto ano escolar adiada para o início do quinto ano  
Avaliados um ano mais tarde do que originalmente programado.

## Legenda da escala pedagógica

625	Avançado
550	Alto
475	Intermediário
400	Baixo
< 400	Abaixo do baixo

Fonte: Daeb/Inep (2021)<sup>1</sup>

Como pôde ser visto na Figura 1, o Brasil está localizado no nível baixo da escala pedagógica, de acordo com o Relatório Nacional Pirls 2021. Isso indica a habilidade de localizar e recuperar informações explícitas em textos cujo nível de dificuldade é definido como fácil

<sup>1</sup> Disponível em:[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_nacional\\_pirls\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_nacional_pirls_2021.pdf). Acesso em: 10 dez. 2024.

(Brasil, 2023). Os dados sugerem que a alfabetização não está sendo devidamente efetivada nos dois primeiros anos do ensino fundamental como preveem os documentos e diretrizes oficiais da educação citados anteriormente, já que, segundo os resultados do Pirls, os alunos do 4º ano do ensino fundamental possuem habilidades mínimas de compreensão leitora.

A apresentação desses dados aqui tem a finalidade de demonstrar que a temática da alfabetização, no Brasil, ainda carece de estudos aprofundados que se detenham sobre os seus vários aspectos, justificando, assim, a nossa pesquisa.

Cientes da complexidade do processo de alfabetização, da faixa etária indicada para a sua consolidação e da importância para a qualidade da educação e inserção social de 100% das crianças, as quais devem estar alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental, faz-se necessário abordar que são muitos os desafios que se apresentam no curso deste processo. Para além do indicador de 100% das crianças alfabetizadas que eleva os dados educacionais e melhora a posição do País nos rankings internacionais, garantindo, assim, mais recursos para a educação, convém ressaltar que a criança que não se alfabetiza estará sujeita a ser marginalizada e invisibilizada no decorrer da sua jornada na educação básica e na sua trajetória de vida, pois os esforços dos gestores em educação para garantir a alfabetização das crianças se concentram, hoje, no 2º ano do ensino fundamental por meio de uma perspectiva reducionista que atrela a efetivação da alfabetização aos resultados das avaliações externas ao final do 2º ano, desconsiderando, assim, que cada criança tem o seu próprio ritmo para a consolidação da alfabetização e que apresentam histórias de vida próprias. Além disso, é preciso considerar que para formar um leitor avançado, capaz de interagir criticamente com o que lê e escreve é necessário investimentos em recursos e políticas que atravessem toda a educação básica.

O desafio em evidência nesta pesquisa diz respeito à subjetividade da criança que está em fase de alfabetização, pois, ao chegar na escola, esta traz consigo uma história de vida que molda seu comportamento diante do ensino-aprendizagem.

Cientes desse aspecto, o objetivo geral que definimos para este estudo foi investigar qual a influência das relações familiares no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

Cabe ressaltar que a compreensão de que as relações familiares podem influenciar no processo de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização contribui para o delineamento de estratégias e intervenções adequadas por parte da escola para garantir os avanços e a aprendizagem de todas as crianças.

Diante do exposto, destacam-se as categorias centrais deste estudo, quais sejam:

criança, família, alfabetização e relações familiares. Desse modo, procurou-se responder aos seguintes objetivos específicos:

1. Compreender os conceitos de criança e de família, no sentido de identificar as concepções de família e de criança concebidas pelos pais e crianças sujeitos deste estudo;
2. Entender como se dão as relações entre a criança e os membros de sua família e a escola;
3. Conhecer a compreensão das famílias acerca do processo de alfabetização;
4. Verificar qual a repercussão das relações familiares no processo de alfabetização das crianças.

### **1.1 Estado da arte**

Buscando compreender como a temática em estudo tem sido abordada nas pesquisas recentes, foi realizado um levantamento no Portal Capes (teses e dissertações) e Periódicos Capes de pesquisas desenvolvidas na última década relacionadas à questão aqui levantada. No período selecionado, não foram encontradas produções diretamente relacionadas à questão norteadora desta pesquisa.

Dentre as produções que mais se aproximam da temática abordada neste trabalho deu-se maior importância àquelas que relacionam família e aprendizagem. Assim, três artigos foram selecionados para dar suporte ao estudo aqui apresentado.

Brito e Soares (2014) contribuem com um estudo bibliográfico a partir do qual refletem acerca da influência das relações familiares no processo de aprendizagem escolar das crianças. Apoiados na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, os autores consideram que “a aprendizagem é um fenômeno social-cultural, anterior ao processo de escolarização”. Em seu percurso metodológico, discorrem sobre os conceitos de família e de criança, evidenciando serem conceitos marcados pelo contexto histórico e cultural e que vêm adquirindo novos significados a partir dos arranjos familiares surgidos ao longo da história e da compreensão da criança como ser em desenvolvimento, além de apresentarem o conceito de aprendizagem como resultado da interação social da criança com o meio. Por fim, os autores indicam que as relações familiares têm papel fundamental no processo de aprendizagem da criança e que as tensões vividas no ambiente familiar podem resultar em problemas na vida escolar e advertem:

[...] faz-se necessário um repensar das relações familiares. Esse pode ser o primeiro passo para proporcionar um ambiente familiar que satisfaça as necessidades básicas

de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina, aprendizagem e comunicação, pois é nele que se estrutura a mais importante forma de aprendizagem: a de estabelecer vínculos, isto é, a capacidade de aprender a se relacionar. Pensando nisso, vale ressaltar que a possibilidade de se desenvolver esses relacionamentos dependerá da forma com que os pais se relacionam com os filhos, sendo que há pais com características autoritárias, permissivas e democráticas. Esses estereótipos podem formar uma criança tímida, agressiva, entre outros comportamentos. (Brito; Soares, 2013, p. 9)

Osti (2016), em seu estudo, aborda a relação familiar e o desempenho de estudantes do quinto ano do ensino fundamental, apresentando dados que revelam que os recursos humanos e materiais proporcionados pelas famílias impactam diretamente no desempenho escolar dos estudantes. Cabe ressaltar que, para a autora, os recursos humanos dizem respeito à vida em família, conforme nos esclarece:

[...] os recursos humanos são aqueles inerentes à vida em família, ou seja, a oportunidade de interação e diálogo entre pais e filhos, o que compreende desde compartilhar atividades no lar, tal como fazer uma refeição juntos ou executar uma tarefa doméstica, estabelecer uma organização das rotinas, até realizar uma viagem ou passeio. (Osti, 2016, p. 4).

Os aspectos elencados pela autora, em sua definição de recursos humanos, condizem com a abordagem deste estudo, visto que “interação e diálogo entre pais e filhos” estão intimamente ligados à forma como as famílias se relacionam e são aspectos que contribuem para a saúde emocional de seus integrantes. Quanto aos recursos materiais destacados pela autora, que são os inerentes à oferta de materiais e atividades impulsionadores do desenvolvimento, não cabe discorrer por não ter relação com nosso objeto de estudo.

A autora observou dois grupos em que um apresentava desempenho satisfatório e o outro apresentava desempenho insatisfatório e concluiu que o grupo com desempenho escolar satisfatório “tem maiores oportunidades de diálogo e interação em diferentes atividades com seus pais” (Osti, 2016, p.10). Além disso, a família é mais participativa no acompanhamento escolar.

Em estudo realizado por Souza *et al.* (2020), os autores apresentam uma análise, de cunho bibliográfico, sobre as emoções e a aprendizagem no desenvolvimento humano de escolares, sendo examinadas as instâncias relacionais no meio familiar, entre professor e estudante e entre o estudante e seus pares e as emoções advindas dessas relações.

Interessam a este estudo os achados a respeito das relações familiares. Os autores destacam a importância das relações familiares para o processo educacional e compreendem que elas podem prejudicar ou beneficiar o rendimento dos estudantes. Reconhecem o ambiente familiar como o primeiro e um dos principais a exercer influência sobre a condição emocional

da criança e, conseqüentemente, sobre a sua aprendizagem.

Os autores salientam o papel dos pais na construção do sistema psicológico da criança e ressaltam que os fenômenos vivenciados no meio familiar, como agressividade, violência doméstica, sentimentos de rejeição e solidão, entre outros, influenciam o comportamento da criança na escola e podem impulsionar sérias dificuldades de aprendizagem. Para esses autores:

As influências familiares, de forma gradativa, moldam o comportamento dos filhos. Assim, as atitudes dos pais, mesmo que inconscientes, tendem a propiciar uma estrutura educacional às crianças, mesmo antes que elas cheguem à idade escolar. Essa estrutura influencia a formação social da mente dos futuros educandos. (Souza et al., 2020, p. 12)

A revisão de literatura aqui apresentada revela a importância das relações familiares para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Indica também ser um tema relevante, o qual, diante do número reduzido de publicações encontradas no período indicado, necessita ainda ser aprofundado e ampliado, pois, para garantir a aprendizagem de todas as crianças, é necessária a compreensão de todos os aspectos envolvidos nesse processo, sobretudo, o aspecto emocional visto ser a base da cognição.

### **1.3 Organização do trabalho**

A pesquisa está estruturada em 5 capítulos. O primeiro refere-se à introdução que apresenta: justificativa, questão norteadora, objetivos geral e específicos a serem alcançados, estado da arte e a organização do trabalho.

O segundo capítulo, intitulado “Caminho metodológico”, descreve a metodologia adotada e seus referenciais teóricos. O capítulo subdivide-se em: contexto da pesquisa; participantes; instrumentos e técnicas de produção de dados; análise dos dados e considerações éticas.

No terceiro capítulo, são apresentadas as transformações relacionadas aos conceitos de infância e de família ao longo do tempo, além de expor como as mães e as crianças participantes da pesquisa percebem esses conceitos.

Já o quarto capítulo discute o processo de alfabetização e os aspectos envolvidos nesse processo.

No quinto capítulo, a partir da análise dos dados coletados, exploram-se as repercussões das relações familiares no processo de alfabetização.

Por fim, o sexto capítulo é formado pelas considerações finais, esperando-se responder ao problema de pesquisa e contribuir para outros aprofundamentos em torno do tema em estudo.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos trilhados na construção desta pesquisa, que tem como objetivo compreender a influência das relações familiares no processo de alfabetização de crianças com dificuldades no 2º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal de Fortaleza. Para alcançar esse propósito, optou-se por uma abordagem qualitativa, que busca captar os significados, sentidos e experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo investigativo. Para Minayo (2016, p. 22), “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”.

A escolha pela metodologia qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que exige uma escuta atenta e sensível às histórias, vivências e contextos familiares das crianças. A investigação centra-se não apenas nos aspectos pedagógicos da alfabetização, mas também nas dimensões afetivas, sociais e culturais que permeiam o cotidiano das famílias, interferindo diretamente no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Bogdan e Biklen esclarecem que:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 70)

Dentre os diversos caminhos possíveis dentro da abordagem qualitativa, esta pesquisa se fundamenta na metodologia da História de Vida, a qual permite que os sujeitos compartilhem suas trajetórias, experiências e percepções sobre a realidade que vivem. Ao escutar as histórias das mães de crianças com dificuldades na alfabetização, buscamos compreender como as dinâmicas familiares, os contextos sociais e as relações estabelecidas no ambiente doméstico influenciam o desempenho escolar e o processo de aquisição da leitura e escrita.

A escolha pelas mães como participantes da pesquisa se dá pela centralidade que, muitas vezes, essas figuras exercem na mediação entre a escola e a criança. Suas narrativas possibilitam acessar dimensões subjetivas da realidade familiar, revelando aspectos que nem sempre estão visíveis no espaço escolar.

Além das entrevistas com as mães, a pesquisa incluiu observações do comportamento das crianças no ambiente escolar, em momentos específicos da rotina



pedagógica, com o intuito de aproximar o olhar investigativo às práticas e desafios enfrentados por elas no contexto da alfabetização.

Nos tópicos seguintes, serão detalhados os procedimentos metodológicos adotados, o contexto da pesquisa, os critérios de escolha dos sujeitos participantes, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, bem como as reflexões éticas que orientaram o desenvolvimento deste estudo.

## **2.1 Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal João Nogueira Jucá, localizada em Fortaleza, Ceará. Trata-se de uma escola pública que atende a estudantes da educação infantil ao ensino fundamental I, inserida em uma comunidade marcada por desafios socioeconômicos que impactam diretamente o cotidiano escolar. O ambiente escolar apresenta uma diversidade de realidades familiares e contextos sociais que influenciam de forma significativa o processo de aprendizagem dos alunos, especialmente no ciclo de alfabetização.

A escolha dessa escola se deu por já ser conhecida da pesquisadora, o que facilitou o acesso e a construção de vínculos com a equipe pedagógica e as famílias. Além disso, o fato de existirem na instituição crianças com dificuldades de alfabetização no 2º ano do ensino fundamental reforçou a relevância do local para a investigação proposta.

## **2.2 Participantes da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são mães de crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental que apresentaram dificuldades no processo de alfabetização. Tais dificuldades foram identificadas a partir da observação dessas crianças no decorrer da rotina escolar. A observação levou em consideração os comportamentos e reações das crianças diante das atividades rotineiras de leitura e escrita, momentos nos quais as crianças demonstraram medo, nervosismo, insegurança e choro, evidenciando assim, a existência de uma forte tensão emocional relacionada ao processo de aprendizagem da leitura e escrita. Buscando compreender as razões que levavam essas crianças a reagirem assim, a professora e a coordenadora entraram em contato com as famílias e lhes foi solicitado que comparecessem à escola para conversar a respeito das reações das crianças. Contudo, o posicionamento das famílias acerca das dificuldades das crianças indicou que os comportamentos das crianças em sala de aula tinham

relação com o contexto familiar vivenciado pelas mesmas.

Assim, com o apoio da coordenação pedagógica e das professoras regentes, baseados nas observações das reações de cada criança em sala de aula e relacionando com os relatos das famílias, selecionamos os participantes desta pesquisa. Definimos que os sujeitos da pesquisa seriam as mães dos alunos, esta escolha se deve à sua proximidade cotidiana com os filhos, o que permite um olhar atento às dinâmicas familiares e aos fatores que podem estar contribuindo ou dificultando o desenvolvimento da leitura e da escrita. Foram convidadas mães dispostas a compartilhar suas vivências, considerando a perspectiva da História de Vida como fio condutor da escuta e da compreensão dos contextos familiares.

### **2.3 Instrumentos e técnicas de produção de dados**

Para a produção dos dados, foram utilizadas duas técnicas principais: entrevistas abertas com as mães e observação das crianças em sala de aula.

As entrevistas, orientadas pela metodologia da História de Vida, permitiram um contato mais profundo com a trajetória pessoal e familiar das participantes. Por meio de uma conversa livre, as mães puderam narrar suas vivências, relações com a escola, práticas de cuidado e acompanhamento escolar dos filhos, além de suas próprias experiências com a educação.

As observações em sala de aula foram realizadas de forma não participante, com o objetivo de compreender como as crianças se comportam durante as atividades de alfabetização, sua relação com a professora, com os colegas e com o próprio processo de aprendizagem. As anotações registradas em diário de campo possibilitaram um olhar mais amplo sobre a interação entre as dimensões escolares e familiares.

Convém explicitar que a observação das crianças requer do pesquisador uma atitude de respeito, oferecendo-lhes situações que suscitem o seu interesse e que lhes permitam expressar-se com liberdade. Além disso, é necessário, ainda, considerar que enquanto observa é também objeto de observação (Santos, 1983). Acerca disso, Santos ilustra:

O que mais frequentemente verificamos é uma certa distância por parte de observadores que não aceitam, sem disso se aperceber, colocar-se na posição de pessoas suscetíveis de serem também observados. Alguns outros impõem questionários ou coisas que têm pouco a ver com os interesses da criança. Nalgumas ainda verificamos também uma sede inquietante de patologia e de anormalidade que se sobrepõem à pessoa da criança, à pessoa que há normalmente em cada criança, por muitos sintomas que ela exiba. (Santos, 1983, p. 270)

O autor deixa evidente no trecho citado sua preocupação com o respeito e o cuidado para com a criança.

Recorremos, também, à técnica do desenho projetivo para compreender o que as crianças pensam sobre as relações vivenciadas no contexto familiar, pois, por meio dos desenhos, as crianças conseguem se expressar mais facilmente, já que a ludicidade, presente na ação de desenhar, é uma característica significativa e evidente no contexto da infância. Segundo Di Leo:

É minha convicção que cada desenho é um reflexo da personalidade de seu autor; que ele expressa aspectos afetivos da personalidade, tanto quanto cognição; que ele fala, no caso de crianças pequenas, mais sobre o artista do que sobre o objeto retratado; que a metodologia do examinador deve, por necessidade, ser intuitiva, tanto quanto analítica. (Di Leo, 1985, p. 61).

Assim, o desenho da criança é um instrumento imprescindível na busca por evidências que indiquem como ela se relaciona com os familiares, como se percebe no meio dessa família, qual seu estado emocional, seu nível cognitivo entre outros aspectos. O comando dado para a realização do desenho foi “desenhe sua família”, foi explicado ainda que podiam fazer o desenho como quisessem. Ao concluírem, pedi que descrevessem quem estava no desenho e o local onde estavam. Fiz o registro das respostas, as quais foram utilizadas posteriormente para a análise dos dados.

## **2.4 Análise dos dados**

A análise dos dados foi orientada pelos princípios da abordagem qualitativa e da metodologia da História de Vida, buscando compreender os sentidos atribuídos pelas mães às suas experiências e às dificuldades enfrentadas pelos filhos no processo de alfabetização.

Os relatos foram transcritos e organizados em núcleos temáticos que emergiram das falas das participantes, considerando aspectos como a trajetória educacional das mães, as práticas familiares de leitura e escrita, a relação com a escola, os desafios cotidianos e as formas de apoio às crianças.

A triangulação entre os dados das entrevistas e das observações permitiu uma análise mais rica e contextualizada, evidenciando a complexidade das relações que se estabelecem entre família, escola e processo de aprendizagem.

## 2.5 Considerações éticas

A pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos pelas diretrizes da Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foi garantido o anonimato dos sujeitos e a confidencialidade das informações, sendo utilizados nomes fictícios nas transcrições e na apresentação dos dados. A escuta das histórias de vida foi conduzida com sensibilidade, respeito e cuidado, considerando os aspectos subjetivos e emocionais envolvidos nos relatos.

Neste capítulo, foram apresentados os caminhos metodológicos que orientaram a realização da pesquisa, ancorada na abordagem qualitativa e na metodologia da História de Vida. A escolha dessa perspectiva se justifica pela intenção de compreender, a partir das narrativas das mães, os sentidos atribuídos às dificuldades de alfabetização vivenciadas por seus filhos, reconhecendo a importância das experiências familiares, sociais e escolares nesse processo.

O contexto da pesquisa – uma escola pública municipal de Fortaleza – revelou-se um espaço propício para a investigação, por suas especificidades e desafios. As mães, como participantes centrais, ofereceram relatos ricos que possibilitam um olhar mais sensível e aprofundado sobre os múltiplos fatores que atravessam o processo de alfabetização.

A combinação entre entrevistas abertas e observações em sala de aula permitiu uma aproximação cuidadosa e ética com os sujeitos da pesquisa e com os contextos investigados. Ademais, a análise dos dados, fundamentada nos princípios da abordagem qualitativa, buscou respeitar a singularidade das experiências, sem perder de vista as dimensões coletivas e estruturais que influenciam a aprendizagem.

Assim, este capítulo contribui para o entendimento dos fundamentos teóricos e práticos que sustentam a pesquisa, oferecendo ao leitor uma visão clara das escolhas metodológicas realizadas e de sua relevância para os objetivos do estudo. No capítulo seguinte, são apresentados e discutidos os dados produzidos, à luz das reflexões aqui delineadas.

### **3 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE FAMÍLIA – TRAJETÓRIAS E CONTEMPORANEIDADE**

A compreensão das concepções de criança e de família é fundamental para refletir sobre o processo de alfabetização e os fatores que o influenciam. As noções de infância e de estrutura familiar não são estáticas; ao contrário, são construções históricas, culturais e sociais que se transformam ao longo do tempo, acompanhando as mudanças nos modos de viver, nas formas de organização social, nas relações de poder e nas práticas institucionais. Assim, este capítulo busca percorrer os caminhos traçados pelas concepções de criança e de família em diferentes momentos históricos, enfatizando como essas concepções refletem e influenciam o modo como a infância é vivida, percebida e cuidada.

Além do resgate histórico, esta discussão é essencial para contextualizar os dados produzidos na pesquisa, permitindo uma análise mais profunda das falas das famílias entrevistadas e das situações observadas no cotidiano escolar. Por meio da perspectiva da História de Vida, torna-se possível compreender como essas concepções se materializam nas práticas familiares e influenciam diretamente o desenvolvimento das crianças, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste capítulo, abordamos, inicialmente, as transformações históricas da infância e da família, com base em autores que discutem essas categorias em uma perspectiva sociológica e antropológica. Em seguida, apresentamos como as famílias participantes da pesquisa compreendem e vivenciam essas noções, identificando os sentidos que atribuem à infância, à parentalidade, ao papel da escola e às suas próprias responsabilidades no processo de alfabetização dos filhos.

#### **3.1 As transformações na concepção de infância**

A infância, tal como a concebemos hoje, é uma construção histórica. Diferentemente da ideia de que sempre existiu uma distinção clara entre crianças e adultos, diversos estudos apontam que, durante longos períodos da história, as crianças foram vistas apenas como “adultos em miniatura”, sem necessidades específicas nem uma identidade própria. Foi apenas a partir dos séculos XVII e XVIII que a infância começou a ser reconhecida como uma fase distinta da vida, marcada por características e necessidades singulares.

Philippe Ariés (1981), em sua obra clássica *História social da criança e da família*, argumenta que, na Idade Média, a infância era praticamente inexistente como categoria social. As crianças, desde muito cedo, participavam das mesmas atividades que os adultos e eram introduzidas precocemente no mundo do trabalho. Segundo o autor, foi apenas com a ascensão da burguesia e o fortalecimento da instituição escolar que se iniciou um processo de “invenção da infância”, no qual a criança passou a ser percebida como um ser em desenvolvimento, necessitando de cuidados específicos, educação formal e proteção.

Essa mudança de olhar refletiu diretamente nas formas de educar, de disciplinar e de se relacionar com as crianças. A partir do século XIX, com o avanço das ciências humanas e da psicologia do desenvolvimento, a infância passou a ser estudada sob o viés da construção da subjetividade e do desenvolvimento cognitivo. Nomes como Jean Piaget e Lev Vygotsky contribuíram significativamente para a valorização das experiências infantis, apontando para a importância das interações sociais, do brincar e do ambiente familiar e escolar na constituição do sujeito.

No século XX, com o reconhecimento dos direitos da criança – especialmente após a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) da ONU – a infância passou a ser considerada não apenas como uma etapa de preparação para a vida adulta, mas como um tempo pleno de significados, marcado por múltiplas infâncias, determinadas pelas condições sociais, econômicas e culturais de cada contexto.

Atualmente, compreende-se que a infância é plural e situada. Ou seja, não existe uma única maneira de ser criança. As infâncias vividas por meninos e meninas das periferias urbanas, do campo, de comunidades indígenas ou quilombolas, por exemplo, são atravessadas por distintas realidades e experiências. Essa compreensão é essencial para não universalizar uma infância idealizada e, sobretudo, para reconhecer as desigualdades que perpassam o cotidiano das crianças brasileiras, especialmente no que se refere ao acesso à educação e às oportunidades de aprendizagem.

No contexto desta pesquisa, ao lidarmos com crianças do 2º ano do ensino fundamental que enfrentam dificuldades no processo de alfabetização, torna-se indispensável considerar como essas concepções históricas e culturais de infância influenciam a maneira como elas são vistas e tratadas pelas instituições e por suas próprias famílias. A escuta atenta às vozes infantis e a observação de seus cotidianos revelam como suas experiências escolares e familiares se entrelaçam, expressando as marcas de uma infância que, embora reconhecida em seus direitos, ainda enfrenta inúmeros desafios.

Nesta pesquisa, debruçamo-nos sobre a metodologia História de Vida de cinco crianças e, antes de prosseguirmos, convém apresentar o perfil de cada uma delas. A metodologia História de Vida é uma das muitas possibilidades do campo da História Oral, a qual, segundo a definição de Alberti (2004, p. 1), “é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita”. A autora esclarece que uma das especificidades da História Oral é a sua forma de registro, que constitui um documento oral a partir da transcrição da entrevista de história oral. Sobre isso, Alberti (2005) acrescenta:

[...] a entrevista de história oral deve ser considerada em função das condições de sua produção: trata-se de um diálogo entre entrevistado e entrevistadores, de uma construção e interpretação do passado atualizada através da linguagem falada. Nesse sentido, é sua característica se desenvolver em meio a recuos e evocações paralelas, repetições, desvios e interrupções.. que lhe conferem um potencial de análise em grande parte diverso daquele de um documento escrito: a análise da entrevista tal como efetivamente transcorreu permite que se apreendam os significados não diretamente ou intencionalmente expressos; permite que o pesquisador se pergunte por que a questão x evocou y ao entrevistado; por que, ao falar de z recuou para a; por que não desenvolveu a questão c assim como fez em b e assim por diante. (Alberti, 2005, p. 24)

Nesse sentido, entendemos que, ao fazer uso da metodologia de História Oral, recorreremos à subjetividade dos sujeitos envolvidos para compreender os acontecimentos e contextos. Logo, a utilização desse método demanda cuidado e zelo científico por parte do pesquisador, como explica Alberti (2005, p. 24): “O trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo, enfim. É essa visão de mundo que norteia seu depoimento e que imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados”.

A metodologia História de Vida em pesquisa é caracterizada pela importância do vínculo entre pesquisador e sujeito (Silva, 2007), consiste em uma narrativa da experiência vivida pelo sujeito na qual lhe é oportunizado expor sua visão e impressões acerca do que foi vivido. A utilização da história de vida neste estudo justifica-se a partir do enfoque dado às relações e à subjetividade dos sujeitos, pois conforme esclarece Gaulejac *apud* Silva (2007, p. 7) “o objetivo do método da história de vida é ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador. Isto é, por meio da história de vida contada da maneira que é própria do sujeito, tentamos compreender o universo do qual ele faz parte”. Silva (2007, p. 7) ressalta que:

[...] a história de vida propõe uma escuta comprometida, engajada e participativa. Na relação de cumplicidade entre pesquisadores e sujeitos pesquisados encontra-se a possibilidade daquele que narra sua história experimentar uma re-significação de seu percurso e dar continuidade à construção de um sentido frente a este relato endereçado.

Podemos apontar a dimensão terapêutica proporcionada pela história de vida. Ao construir o texto, a narrativa de sua vida, o sujeito se re-constrói.

**M.V.** tem 7 anos, primeira filha de sua mãe aos 18 anos com um namorado. Na entrevista, a mãe relata que a gravidez e o nascimento de M.V. foram bastante conturbados por problemas na relação com o pai da menina, causados pela ex-namorada do rapaz. Além disso, sinalizou que precisou fazer teste de DNA para comprovar que a criança era filha dele. Afirmar ainda que o afastou da menina quando ela tinha 7 meses de nascida e proibiu que a visse por um período de 1 ano, mas que, há 2 anos, eles vêm tendo uma relação amigável pelo bem da criança. M.V. tem uma irmã de 5 anos, fruto de outra relação. Ao falarmos sobre casamento, a mãe de M.V. diz que nunca “se juntou” e que nunca saiu da casa da mãe. A mãe de M.V. estudou até o 9º ano, trabalha no período da noite, de segunda a sábado, e afirma que as meninas passam a maior parte do tempo com a avó.

Na escola, M.V. apresenta dificuldades em adaptar-se à rotina. Com frequência, recusa-se a participar das atividades propostas e seu maior interesse é em desenhar e ouvir histórias. Por várias vezes, durante a aula, vem até mim para que eu a abrace e me presenteie com os desenhos que faz.

**M.C.**, 7 anos, é a filha caçula de uma família composta por pai, mãe e dois filhos. A mãe de M.C., 35 anos, afirma que sempre desejou ter uma menina, tanto que, na gravidez do filho, que hoje tem 15 anos, comprou todo enxoval rosa, diz ainda que a gravidez de M.C. foi planejada e muito desejada pelos pais e que o pai da menina é “louco” por ela e faz tudo que ela quer. Já o irmão, segundo a mãe, sentiu bastante ciúmes com a chegada de M.C. e até hoje acha que os pais gostam mais de M.C. do que dele. A mãe relata também que M.C. é muito apegada a ela e que, frequentemente, chora quando ela sai para trabalhar ou por querer que a mãe vá buscá-la na escola.

Em sala de aula, M.C. demonstra insegurança e timidez, sempre repete que não sabe fazer as atividades sozinha e chora por achar que não consegue, às vezes se referindo a si mesma como “burra”.

**A.A.** tem 8 anos, primeira filha de seus pais, os quais começaram a namorar quando tinham 11 e 14 anos respectivamente. Aos 14 anos, a mãe de A.A. engravidou e o casal passou a viver juntos na parte superior da casa dos avós maternos de A.A. Por ocasião da união precoce, os pais de A.A. não chegaram a concluir o ensino fundamental e, de acordo com o relato da mãe, o pai não sabe ler. A mãe de A.A. teve outras três gestações, sendo que uma das filhas faleceu ainda bebê em razão de ter se asfixiado com o leite. Assim, A.A. tem um irmão de 5



anos e uma irmã de 1 ano. Desde o nascimento, A.A. mora com os avós na parte inferior da casa; e seus irmãos, com os pais na parte superior.

Na escola, A.A. apresenta um comportamento extremamente introspectivo, é tímida e com frequência permanece de cabeça baixa sem demonstrar interesse pelas atividades.

**M.S.**, 7 anos, mora com a mãe, o padrasto, a irmã de 15 anos e os avós maternos, e tem ainda um irmão de 14 anos que, segundo a mãe, vive com a família paterna. A mãe de M.S. é técnica de enfermagem, mas está afastada do trabalho há quatro meses por ter sofrido um acidente que resultou em uma lesão na coluna. A mãe de M.S. conta que se separou do pai de seus filhos quando estava grávida de M.S. Que a gravidez foi inesperada e só descobriu após a separação, quando começou a sentir os movimentos da criança na barriga. Relata ter sido um momento de sua vida bastante conturbado, pois a separação se deu por ter sofrido agressões físicas do marido. Em relação ao convívio de M.S. com o pai biológico, ela diz que existe um certo distanciamento, afirma que ele é “louco” pelos outros dois filhos, mas que com M.S. é diferente. Quando M.S. tinha 6 meses de vida, a mãe iniciou um relacionamento com seu atual companheiro, o qual M.S. chama de pai. A mãe relata ainda que M.S. só dorme se a irmã a colocar para dormir, pois é muito apegada a ela. Sobre a relação com os avós, afirma que o avô de M.S. é alcoólatra e sempre faz confusão em casa e, diante dessa situação, M.S. fica muito nervosa.

No contexto da sala de aula, M.S. age com muita insegurança, diante das atividades ela fica nervosa, diz que está com alguma dor e, muitas vezes, chora.

**I.S.** é um menino de 7 anos que se apresenta muito carismático na escola, gosta de falar e expor o seu pensamento nas rodas de conversa, no entanto, durante as atividades de leitura e escrita, sempre diz que ainda não aprendeu a ler, porque é “burro mesmo”. Sua mãe aceitou participar da pesquisa, mas demorou bastante para agendá-la, não respondia minhas mensagens procurando saber qual seria o melhor dia e horário para conversarmos. Como a avó paterna é quem deixa o menino na escola, eu sempre reforçava que tinha enviado mensagem para a mãe de I.S. e estava aguardando retorno dela. Em algumas dessas situações, a avó disse que era ela quem cuidava de I.S., que a mãe não tinha responsabilidade. Quando expliquei que precisava agendar um momento para conversarmos, pois naquele momento eu estava em sala de aula, ela disse: “se ele não estiver se comportando, diga que vai chamar a polícia, porque ele tem medo”. Esclareci que eu não tinha problemas em sala de aula quanto ao comportamento da criança e que não era esse o assunto. Após essa conversa, a tia passou a ir deixar I.S. na escola e, ao comunicar que eu precisava conversar com a mãe da criança, ela me informou que era tia

do menino e que a conversa podia ser com ela, pois a mãe não era responsável por ele. Pedi que ela viesse no dia seguinte, pois eu estaria em horário de planejamento, ela concordou. No dia seguinte, quem compareceu foi a mãe de I.S. e, enfim, realizamos a entrevista.

Na entrevista, a mãe justificou que trabalha em uma escola e por essa razão não tinha conseguido comparecer antes, disse que I.S. e a irmã de 9 anos ficam na casa da avó paterna enquanto ela trabalha. Ela conta ainda que mora ao lado da casa da avó de I.S. com os dois filhos, mas que é uma situação problemática, pois a avó é muito rígida e não aceita muito bem o menino, chegando, inclusive, a duvidar de que I.S. seria seu neto. Quando solicitei que falasse sobre a relação de I.S. com o pai, a mãe não quis responder, respeitei sua vontade e seguimos na conversa. A mãe contou que “se juntou” aos 14 anos e, por isso, não terminou os estudos, esse relacionamento durou 10 anos e dele teve uma filha, que hoje está com 16 anos e mora com o pai. I.S. e a irmã de 9 anos são frutos de um segundo relacionamento, que durou 8 anos, mas a mãe prefere não entrar em detalhes sobre esse período.

Apresentado o perfil dos sujeitos deste estudo, seguimos na reflexão acerca do conceito de criança.

Conhecer como cada sujeito desta pesquisa concebe o conceito de criança é de extrema importância para a compreensão de como a criança é vista e tratada no meio familiar. Ou seja, qual a concepção de criança assumida por cada família. Sabe-se que não há uma concepção, e sim concepções, as quais passaram por várias transformações ao longo da história e contextos social e cultural. A criança, inicialmente vista apenas como um ser sem autonomia e dependente de cuidados e, posteriormente, como um “vir a ser” do adulto, passou a ser considerada um ser em desenvolvimento (Ariés, 1981).

Segundo os estudos de Ariés (1981), a forma como a criança era representada, aparentemente um adulto em miniatura, demonstra que a infância era uma fase sem grande importância e estava relacionada à ideia de dependência em seus mais baixos graus. Em suas palavras: “No mundo das fórmulas românicas e até o fim do séc. XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homem de tamanho reduzido” (Ariés, 1981, p. 51).

O autor destaca ainda a questão demográfica como fator que contribuía para que a infância fosse tratada com indiferença. A taxa de mortalidade era alta e por essa razão “o sentimento de que se faziam várias crianças, para conservar apenas algumas, era e durante muito tempo permaneceu muito forte” (Ariés, 1981, p. 57). Além da forma como eram representadas, as crianças não tinham um traje próprio da infância e eram vestidas como os adultos, estavam

sempre misturadas a estes, participando das atividades e conversas características do mundo adulto, além de serem corriqueiramente expostas a assuntos e brincadeiras de cunho sexual, visto que não se acreditava na existência de uma inocência infantil.

A partir do séc. XVII, o sentimento de infância começa a evoluir, as crianças passam a ser representadas sozinhas ou como centro da composição familiar. Com a ampliação da cristianização, sua alma passa a ser considerada imortal, surge o traje infantil, que a diferenciava do adulto. A maneira de ser da criança passa a chamar a atenção dos adultos num movimento que é referenciado pelo autor ao afirmar que:

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”. (...) De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em “paparicá-las”. (Ariés, 1981, p. 158)

Outro sentimento que passa a vigorar a partir desse período é o que se formou entre os moralistas e educadores, cuja preocupação era a racionalidade e a disciplina. Estes procuravam compreender a mentalidade da criança para adaptar os métodos de educação.

Esses moralistas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (Ariés, 1981, p. 164)

A criança passa então a ter um lugar central na família a partir do sentimento de que é preciso não apenas garantir seu futuro, mas também preocupar-se com sua educação moral, disciplina, saúde, higiene e demonstrações de afeto. Ariés (1981) destaca a seguinte expressão do abade Goussault:

As crianças são plantas jovens que é preciso cultivar e regar com frequência: alguns conselhos dados na hora certa, algumas demonstrações de ternura e amizade feitas de tempos em tempos as comovem e as conquistam. Algumas carícias, alguns presentinhos, algumas palavras de confiança e cordialidade impressionam seu espírito, e poucas são as que resistem a esses meios doces e fáceis de transformá-las em pessoas honradas e probas. (Ariés, 1981, p. 104)

Observa-se, no trecho citado, que o maior objetivo relacionado à infância era o de fazer das crianças adultos honrados e aptos à vida em sociedade. Constata-se que, na evolução da concepção de família, para garantir o alcance desse objetivo, admitiam-se, inclusive, castigos físicos. No entanto, a partir do surgimento do sentimento de infância, a criança deixa de ser vista apenas como o futuro adulto e passa a ser concebida como sujeito de direitos, com necessidades específicas e garantidas por lei.

A infância, agora tratada como uma fase importante do desenvolvimento humano, é colocada em destaque, de modo que a atenção e os cuidados dispensados a elas buscam garantir seu pleno desenvolvimento. Roupas e brinquedos específicos para cada faixa etária são desenvolvidos, novos comportamentos no meio familiar buscam protegê-las de assuntos e vivências considerados inadequados à idade, e a escola passa a reconhecer seu conhecimento e modos de pensar como fatores determinantes do processo ensino-aprendizagem.

A infância, como uma etapa protagonista na formação da personalidade do indivíduo, é concebida pela Teoria Santiana, a qual nos convida a olhar a infância em sua completude. Ou seja, a criança é um ser em desenvolvimento que, a partir das experiências e relações, cria, recria e ressignifica a sua subjetividade, demandando, assim, ser amplamente amparada em suas necessidades de cuidado, proteção e afeto. Para João dos Santos, conforme exposto por Branco (2010, p. 376):

[...] profundidade científica que, tendo como pano de fundo a psicanálise, vê a pessoa da criança como um todo não a separando, portanto, do que possa dificultar não só o equilíbrio mental como a relação com as problemáticas da escola e da aprendizagem; referente autobiográfico apresentado como modelo e repto para que cada um faça o mesmo, sobretudo quando tem por missão cuidar e educar; estilo poético, por ser o mais apropriado para falar da criança, pois nela repousa o gênio - João dos Santos gosta de dizer que as crianças são geniais - e, o que alimenta a nossa esperança, o futuro da humanidade.

Contudo, o que percebemos na contemporaneidade é que não são todas as infâncias que são concebidas segundo as suas especificidades, e este fato está relacionado à subjetividade de cada indivíduo acerca desse conceito, ou seja, cada indivíduo traz consigo a experiência de como sua própria infância foi tratada e essa experiência exerce influências sobre a sua perspectiva quanto ao conceito de infância.

Nesse sentido, destaca-se o que diz a mãe de M.V. ao ser solicitada a falar de sua relação com a criança: “Mulher, porque eu e minha mãe somos mais assim, mais durona de não tá... eu não sou uma mãe, vamos dizer assim, cem por cento carinhosa né... claro que eu amo minhas filhas, mas não sou aquela mãe de tá beijando assim... e a minha mãe também”. Sua fala indica que, em relação a demonstrações de carinho, age com suas filhas da mesma forma que sua mãe agia com ela. A mãe de M.V. ainda demonstra acreditar que as demonstrações de carinho têm o mesmo significado de mimar e indaga: “você não mima ela não né, em sala de aula?”.

A forma como é tratada em casa leva M.V. a se aproximar dos professores sempre buscando um carinho, ela costuma encostar a cabeça em busca de um afago e abraça a professora várias vezes durante a aula, de modo que se percebe uma considerável carência

afetiva. Sabe-se que o ambiente familiar é imprescindível para a formação do sujeito, desse modo, se o ambiente oferecido pela família for rígido e opressor, a criança demonstrará essa carência em suas relações fora desse ambiente. Nessa esteira, conforme expõe Carvalho (2005, p. 93):

A família é o primeiro sujeito que referencia e totaliza a proteção e socialização dos indivíduos. Independente das múltiplas formas e desenhos que a família contemporânea apresente, ela se constitui num canal de iniciação e aprendizado dos afetos e das relações sociais.

Assim, tendo em vista que a escola é o principal contexto fora da família no qual a criança estabelece vínculos e relacionamentos, a carência afetiva pode levar a um problema de adaptação na instituição de ensino. De acordo com Mussen *apud* Brito e Soares. (2014, p. 9):

[...] em termos de aprendizagem e generalização social: os lares tolerantes e democráticos encorajam e recompensam a curiosidade, a exploração e a experimentação, as tentativas para lidar com novos problemas e a expressão de idéias e sentimentos. Obviamente, uma vez aprendidas e fortalecidas em família, essas atividades se generalizam na escola. Por outro lado, a criança que foi severamente controlada ou excessivamente protegida por seus pais, não aprende esses tipos de reação, visto que foi desencorajada de atuar independentemente, de explorar e experimentar por conta própria. Adquire, então, reações tímidas, desgraciosas, apreensivas e de modo geral, conformistas, as quais também se generalizam na escola.

Prosseguindo no estudo sobre a concepção de criança, é observável que esta vem sendo influenciada pelas constantes e aceleradas transformações que ocorrem na sociedade contemporânea. É cada vez mais restrita a atenção e o acompanhamento dos pais, em virtude da vida corrida no contexto atual. Assim, as crianças passam muitas horas expostas às telas de celular, jogos e redes sociais, condição que as colocam em situação de vulnerabilidades dados os perigos do mundo virtual amplamente alertados pelos estudiosos do assunto.

Santos (2016), ao contribuir com seu pensamento atemporal, aponta que:

A criança hoje não tem afecto em casa, porque os pais estão demasiado ocupados e deformados pela crença de que a educação se faz na escola, o que também é verdade, mas não só... Os pais confiam em que a escola lhes vai resolver todos os problemas educativos, quando sabemos que o que há de fundamental na educação se passa ao nível dos primeiros meses e dos primeiros anos de vida, antes mesmo da entrada para o jardim-escola. (Santos, 2016, n. p.)

Sem o afeto e a atenção dos pais, pode-se dizer que elas vivem um abandono e, para compensar esse abandono, são submetidas, desde muito cedo, ao uso de telas, sejam elas televisão, celular, tablets etc. É muito comum vermos, em restaurantes, crianças com *tablets* ou celulares nas mãos enquanto fazem as refeições. Aliás, os próprios pais são cativos dessa tecnologia e, nos momentos em que deveriam interagir entre si e com seus filhos, estão de olhos

atentos aos aparelhos eletrônicos. Cabe mencionar o momento da amamentação, tão importante para a troca de afeto entre mãe e filho por meio do toque e do olhar, o qual tem sido prejudicado e o que se vê são muitas mães usando o celular enquanto amamentam seus filhos, perdendo assim os benefícios que esse momento traz para o estreitamento do vínculo entre mãe e bebê. Esse aspecto pode ser observado independente da condição financeira, pois a grande maioria dos aparelhos, hoje, tem acesso a aplicativos de jogos e redes sociais.

A propósito, três das cinco famílias aqui apresentadas relataram situações relacionadas ao uso da televisão e do aparelho celular. M.V., segundo a mãe, passa boa parte do dia vendo televisão, para ela é uma forma de entreter a criança. Já a mãe de M.C. diz que o pai deu um celular para a menina quando ela tinha quatro anos e que ela usa para jogar e ver vídeos nas redes sociais, mas afirma que, quando percebe que ela não está prestando atenção, alerta: “O seu pai vai tirar seu celular se você não focar pra poder aprender a ler!”. A mãe de A.A. diz que a menina costuma usar muito o celular e completa: “Se eu lhe disser que o celular... ela tiver no celular e eu disser que acabou de celular, é um estresse que parece que ela vai derrubar a casa. Ela fica agressiva. Se ela tiver no celular e eu chamar ela três vezes, ela não me escuta”.

Além de tornar escassas a companhia e atenção no convívio familiar, a tecnologia das redes sociais leva a uma superexposição do dia a dia da vida das pessoas, e, com isso, a superexposição da infância, crianças recém-nascidas têm seus perfis nas redes sociais criados por seus pais que ali compartilham a infância e a criação dos filhos como se fossem um grande espetáculo, atraindo seguidores que irão validar e aplaudir o que está sendo mostrado e também os “haters” que irão criticar e tecer comentários maldosos, além das marcas que irão patrocinar a exposição e aumentar seus lucros. Todos em busca de engajamento, visualizações e curtidas e todos ignorando as reais necessidades de afeto, cuidado e proteção, essenciais para o bom desenvolvimento da criança. Em face do exposto, convém destacar uma oportuna reflexão de João dos Santos ao advertir que:

A criança de hoje encontra-se muitas vezes perdida numa sociedade, donde tende a ser segregada pela “civilização do automóvel”, pela falta de espaços livres, pela poluição e pela tecnocracia educativa. A criança vive, muitas vezes, na inquietação e na tristeza, não tem tempo para expandir os seus sentimentos [...]. Porque a ciência que liberta o Homem pode ser utilizada para o oprimir [...] Porque a técnica que serve o Homem pode ser utilizada para o torturar [...] Porque tudo quanto nos torna mais livres pode vir a escravizar-nos... (Santos, 2016, n. p.)

Seguindo na reflexão acerca desse cenário, recorreremos às contribuições de Sayão (2013) sobre a sociedade atual, a qual ela, coerentemente, nomeia de sociedade do consumo.

Para a autora: “O que caracteriza nossa sociedade, então, é um consumo imediato, sem reflexão, para que se possa voltar a consumir qualquer coisa, em qualquer momento. Isso interfere radicalmente na relação dos adultos com a ideia de criança [...]” (n.p.). Sayão não se refere apenas ao consumo material, mas, sobretudo, ao consumo dos estilos de vida e da felicidade vendida pela exposição citada anteriormente. Expõem-se nas redes sociais os melhores momentos, as melhores refeições, os melhores ângulos, as melhores viagens etc. Ou seja, recortes de uma vida dita perfeita, os quais levam a crer que as frustrações e tristezas não devem fazer parte dela. Nesse sentido, sobre a infância, a autora destaca:

Quem tem filhos sabe que é muito difícil honrar a tarefa que dura toda a vida, mas a ideia de tê-los é hoje apresentada de maneira tão sedutora, que parece algo muito simples e bonito. É como nessas fotografias de peças publicitárias, em que aparece um bebê rosadinho e penteadinho - apenas não é possível sentir seu cheiro, mas quase somos capazes de senti-lo. Olhamos para aquele bebê maravilhoso e pensamos: “Que lindo é ter um filho. Bem que eu podia ter um”. (Sayão, 2013, n.p.)

O exposto pela autora está estritamente relacionado ao que observamos nas redes sociais, atualmente, acerca do desenvolvimento infantil. Vende-se a ideia de um padrão de desenvolvimento e uma infância com função de entretenimento. Contudo, Sayão segue em sua análise afirmando:

Entretanto, o que a fotografia não mostra é que este bebê está lindinho assim apenas em um momento: logo após o banho. Esse bebê, na vida real, se suja, baba, vomita, chora de madrugada, fica doente. Enfim, a fotografia não mostra isso, mas é aquela imagem da criança feliz que compramos como equivalente da ideia de ter filhos. O que esquecemos quando a compramos é que não é possível descartar os filhos. Entretanto, o que veremos mais adiante é que tem acontecido, sim, o descarte dos filhos, ainda que de maneira metafórica. (Sayão, 2013, n.p.)

Pode-se relacionar o descarte citado pela autora à falta de tempo de qualidade por parte dos pais na interação com os filhos, deixando-os cada vez mais na companhia das telas e de jogos para, assim, darem “menos trabalho”, ou ainda à falta de atenção às necessidades emocionais das crianças.

### **3.2 As transformações na concepção de família**

Assim como a infância, a família também é uma construção social e histórica. Sua forma, função e significado se transformaram ao longo do tempo, acompanhando mudanças econômicas, políticas e culturais nas diferentes sociedades. A ideia de uma família “natural” e universal, composta por pai, mãe e filhos, é, na verdade, uma representação idealizada de um modelo burguês e ocidental, que se consolidou especialmente a partir do século XIX.

Historicamente, as formas de organização familiar foram diversas. Na Antiguidade, por exemplo, as famílias se estruturavam em torno de clãs ou grandes grupos parentais, muitas vezes organizados sob a autoridade patriarcal. Na Idade Média, predominavam arranjos familiares ligados à terra, ao trabalho agrícola e à transmissão de patrimônio, nos quais a afetividade nem sempre era central. Foi com a emergência do capitalismo e da sociedade urbana que se fortaleceu o modelo de família nuclear — centrado no casal e seus filhos — como ideal normativo.

Durante o século XX, esse modelo foi sendo gradativamente tensionado por mudanças significativas no papel social da mulher, pelos movimentos feministas, pela ampliação do direito ao divórcio, pelo reconhecimento de diferentes arranjos afetivos e familiares e pela valorização da afetividade e da individualidade nas relações interpessoais. Hoje, falamos em “famílias” no plural, reconhecendo a existência de múltiplas configurações: famílias monoparentais, reconstituídas, ampliadas, homoafetivas, entre outras.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 marca um importante avanço ao reconhecer a família como base da sociedade, independentemente da forma como ela é constituída, assegurando proteção especial do Estado. Esse entendimento é reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante à criança o direito à convivência familiar e comunitária, compreendendo que a família é espaço de cuidado, proteção e desenvolvimento, ainda que não se configure segundo o modelo tradicional.

É importante destacar que, apesar dos avanços legais e das transformações culturais, persistem discursos e práticas que marginalizam ou desvalorizam determinadas formas de família, especialmente aquelas que fogem ao padrão hegemônico. A escola, como instituição social, muitas vezes reproduz esses valores, deixando de acolher e compreender as complexidades das famílias de seus alunos.

Neste estudo, que investiga a influência das relações familiares no processo de alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental, é essencial considerar a diversidade das configurações familiares presentes no contexto da Escola Municipal João Nogueira Jucá. O modo como essas famílias acompanham a vida escolar de seus filhos, os sentidos que atribuem à educação e os vínculos afetivos estabelecidos no cotidiano têm impacto direto no percurso de aprendizagem das crianças, especialmente daquelas que enfrentam dificuldades no processo de alfabetização.

Reconhecer essas múltiplas formas de família e suas especificidades é também um convite à escuta sensível, ao olhar não julgador e à valorização das histórias de vida que



emergem da relação entre família e escola, fundamentais para compreender o desenvolvimento das crianças e propor práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

Ao abordar a concepção de família, é fundamental compreender que não há uma definição única para esse conceito, visto que ele é mutável e condicionado pelo contexto histórico, social e cultural. Friedrich Engels (1991), na obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, apresenta a evolução da família sob a ótica do materialismo histórico, de modo que relaciona as transformações na estrutura familiar às mudanças nas relações de produção.

Segundo o autor, a origem e evolução da família está intimamente ligada à evolução das formas de trabalho e dos meios de produção, partindo, inicialmente, do Estado Selvagem onde, na organização por grupos, mulheres e homens pertenciam uns aos outros, ou seja, não existia a monogamia, e a organização desses grupos era pautada no trabalho coletivo e na distribuição igualitária dos recursos para a sobrevivência de todos. Com o desenvolvimento das técnicas de agricultura e criação de gado, inicia-se, segundo o autor, o período denominado Barbárie, no qual tem início o processo de formação das classes e do Estado. Esse período é caracterizado, ainda, pela redução do grupo e introdução da monogamia apenas para a mulher. A Barbárie marca um período de transição para a Civilização. No estágio seguinte, o da Civilização, tem-se o progresso intermitente, o constante crescimento da produção e geração de riqueza individual, a divisão social do trabalho e a divisão de classes. Na Civilização, a família torna-se a unidade econômica da sociedade e a monogamia tem a finalidade de procriação e preservação da riqueza.

Acerca do conceito de família, João dos Santos reconhece que está atrelado à evolução das sociedades, contudo evidencia outro aspecto ao afirmar que a proteção da criança sempre foi o objetivo maior da organização familiar, objetivo este imposto pelas mulheres, demonstrando, assim, a centralidade que a criança e a mãe ocupam em sua teoria. Para o autor:

A sociedade só é viável desde que a criança possa encontrar as referências de segurança na relação com pessoas privilegiadas que vivem à sua volta, ou que se observam à distância. A sociedade só é viável desde que o homem e sua cria sejam envolvidos por Obras que lhe mostrem que a vida comunitária está assegurada por raízes profundas que promovem a sua continuidade, e desde que um sistema de sinais, uma linguagem, possa permitir a integração das instituições sociais básicas, e possa fazer comunicar a pessoa de cada um com a pessoa dos outros. (Santos *apud* Branco, 2000, p. 352).

Assim, observa-se que o processo de evolução do conceito de família está relacionado à evolução das sociedades. Nas sociedades primitivas, observa-se a organização marcada pela convivência em grupos formados pelos parentes consanguíneos, amigos, pessoas

próximas e agregados. Paulatinamente, a família vai se transformando e uma diversidade de modalidades de organização familiar vai surgindo. Sob a perspectiva histórica ocidental, Roudinesco (2003) afirma que a família é uma instituição humana, pois nos diferencia dos animais à medida que passamos do estado natural para o estado de cultura caracterizado pela proibição do incesto, conforme esclarece a autora:

Construção mítica, a proibição está ligada a uma função simbólica. Ela é um fato de cultura e de linguagem que proíbe em graus diversos os atos incestuosos justamente por existirem na realidade. Permite igualmente diferenciar o mundo animal do mundo humano ao arrancar uma pequena parte do homem desse continuum biológico que caracteriza o destino dos mamíferos. Nessas condições, a família pode ser considerada uma instituição humana duplamente universal, uma vez que associa um fato de cultura, construído pela sociedade, a um fato de natureza, inscrito nas leis de reprodução biológica. (Roudinesco, 2003, p.11)

Além da proibição do incesto, a autora destaca a diferença sexual como base para a formação da família conjugal tradicional e elenca os três períodos que marcam a evolução desse conceito. Inicialmente, a constituição da família tradicional tinha como principal objetivo garantir a transmissão do patrimônio. Por conseguinte, os casamentos eram acordados entre as famílias, geralmente ainda em idade precoce dos filhos, sem levar em consideração os desejos individuais destes.

Nesse período, a vontade do pai é soberana, seu poder, assim como expresso no princípio monárquico, é de caráter divino e, por essa razão, incontestável. Expressão da vontade de Deus, a paternidade só pode resultar do casamento. Desse modo, o filho é patrimônio do pai e, ao ser concebido dentro do casamento, tem-se a garantia de sua descendência, já que a mulher lhe deve fidelidade absoluta. A supervalorização do masculino coloca a mulher como sinônimo de perigo e símbolo do “apetite passional”, e, por isso, deve ser contida e controlada por meio do casamento. Observa-se aqui o lugar de submissão destinado à mulher e validado pela igreja, que tem perdurado ao longo da história e resultado em inúmeras formas de violência contra a mulher. Roudinesco ilustra isso a seguir:

Eis por que nas representações cristãs da união conjugal, a mulher é sempre mostrada virada, com o dorso no chão. Ela deve se deixar passivamente “laborar”, qual um fértil sulco, pelo pênis do homem. Em contrapartida, nas ligações proibidas, feitas de “fornicação” ou prazeres secretos, perde essa imagem para ser pintada como dominadora ou enfeitiçadora. (Roudinesco, 2003, p. 14).

Depreende-se do exposto que a família tradicional, cuja função é exclusivamente reprodutiva e de transmissão patrimonial, tem uma hierarquia pautada na dominação do homem sobre a mulher e os filhos, sendo que seu poder é proveniente da imagem de Deus-Pai que lhe

é atribuída. Essa concepção dura até o declínio da monarquia, quando também entra em declínio o caráter divino do pai.

Esse foi o modelo de família trazido pelos colonizadores ao Brasil. Ao invadirem o território brasileiro, os portugueses ignoraram a forma como os povos indígenas se organizavam, possuíram sexualmente as mulheres, mas os filhos gerados não eram reconhecidos, pois esse contato era proibido pela coroa, proibição essa que não evitou os estupros às mulheres indígenas. Desse período inicial, segundo Oliveira (2007), não houve família constituída entre o europeu e indígenas, em se tratando de família regulamentada e socialmente reconhecida.

Com a iminência de perder o território brasileiro, dadas as constantes invasões estrangeiras, a coroa portuguesa decide ocupar o Brasil e envia as primeiras famílias que vieram acompanhadas dos agregados, serviçais e suas respectivas famílias. Esse movimento não foi suficiente para garantir a ocupação total do território, e novo movimento de ocupação foi implementado, a esse respeito Oliveira menciona:

[...], optou-se por um governo centralizado da coroa na colônia, ou seja, os Governos Gerais, de tal sorte que nesse novo período, houve um novo surto de incentivo de povoamento em nosso litoral e um começo de ocupação do interior, com investimentos da coroa, com enfrentamento direto dos índios hostis e até antropófagos. Nesse período, ocorreu o início da pregação da fé cristã, através da chegada dos primeiros jesuítas, buscando-se converter os indígenas, tirando-os do estado da barbárie e visando colocá-los no estado da civilização européia e procurando também combater a vida em comum dos brancos com as índias, que não só constituíam pecado como atentavam contra a moral e os bons costumes na colônia. (Oliveira, 2007, p. 36)

O trecho citado expressa a doutrinação e imposição da cultura europeia sobre os indígenas por parte dos portugueses, menosprezando, assim, os modos de ser, existir, viver e se organizar da pluralidade de povos originários existentes em nosso País.

Com o início da escravidão no Brasil, as mulheres negras trazidas do continente africano como escravas deveriam servir ao seu senhor de todas as formas, de maneira que os abusos sexuais eram frequentes. Ademais, inúmeros filhos gerados a partir desses abusos não eram reconhecidos como filhos pelo patriarcado colonial.

Enquanto a miscigenação, apesar de condenada pela coroa e pela igreja, seguia acontecendo, a família, socialmente aceita, seguia caracterizada pela soberania patriarcal e submissão dos demais: mulheres, filhos, parentes, agregados e escravos. Oliveira reitera que:

O que prevalecia entre os colonizadores residentes, no Brasil, em matéria de moral e ética familiar, era aquilo que aprenderam e trouxeram de Portugal, ou aquilo que seus ancestrais sabiam e lhe repassaram, que se baseava nas concepções do cristianismo medieval, que posteriormente, fora enriquecido com as devidas

influências da normatização do Concílio de Trento, quando era pacífico se respeitar o homem como o chefe da família e a mulher como a eterna subalterna do marido e responsável direta de fato, pela guarda e criação dos filhos. (Oliveira, 2007, p. 40)

Assim se constitui a família brasileira, de um lado o modelo europeu trazido pelos portugueses e de outro a família não reconhecida, resultante da miscigenação entre povos indígenas, portugueses e negros africanos.

O segundo período evolutivo da organização familiar, a chamada família moderna, segundo Roudinesco (2003), tem na base de sua constituição o amor romântico e a reciprocidade de sentimentos. Há ainda a figura do pai, inicialmente associada à imagem e autoridade divina, que entra em decadência e dá lugar a uma autoridade pautada num contrato moral e social, nesse contexto, o enfraquecimento da figura paterna abriu espaço para que a garantia da ordem familiar fosse complementada pela ação do Estado. Desse modo, o patriarcado perde a influência da igreja e passa a contar com a do Estado, além disso, reconquista seu poder ao tornar-se o “patriarca do empreendimento industrial”. A partir daí, surge a família econômico-burguesa que é regida pelos seguintes princípios: autoridade do marido, subordinação da mulher e dependência dos filhos.

Nesse contexto, a mulher ganha o título de “rainha do lar” e passa a ser responsável pelo cuidado, educação e formação moral dos filhos enquanto o homem se consagra como provedor exclusivo da família. Esse título de “rainha do lar” é na verdade um artifício para dar à mulher uma sensação de lugar de destaque, no entanto nada mudou na hierarquização dos papéis, em que ela continua submissa ao homem, como ressalta Scott:

Ao contrário do que poderíamos supor, esse novo modelo de família, que transformara a mulher na “rainha do lar”, manteve a mesma hierarquia com relação aos papéis masculino e femininos, com o homem à cabeça da casa e da família e a mulher como subalterna e dependente. (Scott, 2012, p. 17-18)

No Brasil, esse modelo de família europeia é apresentado como ideal, o qual deve ser alcançado por todos. No entanto, dentro das classes populares, desde o início da industrialização, mulheres e crianças serviam de mão de obra para a indústria. Com o avanço do processo de industrialização, a concorrência com a mão de obra masculina reduziu a participação da mulher no mercado de trabalho e estas deveriam se ocupar com a formação dos seus filhos e com o fortalecimento dos valores morais em seu lar, a fim de garantir um trabalhador disciplinado e responsável. Muitas vezes, diante das necessidades de sobrevivência da sua família, essas mulheres se dividiam entre os afazeres domésticos e atividades que gerassem renda (Scott, 2012). Ou seja, desempenhavam múltiplas funções dentro da família, cenário que ainda hoje pode ser observado.

Ao longo do séc. XX, avanços significativos na sociedade brasileira, como o surgimento de políticas públicas para as populações, criação das leis trabalhistas, acesso a meios contraceptivos, aumento do acesso à educação e reinvenção do papel da mulher na sociedade com o aumento de sua participação no mercado de trabalho, a instituição do divórcio e as conquistas expressas na Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres, impactaram na concepção e configuração da família contemporânea.

As relações entre homens e mulheres e entre pais e filhos passaram a ser mais democráticas. Hoje, o diálogo e a expressão dos pontos de vista e vontades são priorizados. Scott (2012, p. 27) observa que “antes os filhos tinham pouco espaço na família para expressar as suas vontades e deveriam obedecer aos pais ‘sem discussão’. Caso contrário, corriam o risco de receber punições, inclusive físicas”. Hoje castigos físicos não são admitidos, apesar de ainda existirem; ademais, a família que antes era a única responsável pela socialização e educação da criança compartilha hoje essa responsabilidade com a escola.

As transformações na sociedade levaram ao surgimento de diversos modelos de famílias e relações. A mulher, cujo destino antes era limitado à procriação, tem hoje a possibilidade de decidir sobre a maternidade, sobre o número de filhos que deseja ter ou se não deseja. Observa-se o aumento de casais que optam por não ter filhos, por outro lado todos têm o direito de reconstruir suas vidas afetivas, resultando, assim, em famílias recompostas, constituídas por um membro separado, seus filhos e outro membro com seus filhos. O reconhecimento das relações homoafetivas e do seu direito de constituir família e de serem pais também contribui para a pluralidade de configurações familiares existentes na atualidade.

Ao longo da história, várias transformações ocorreram na estrutura e conceito de família, dentre as quais pode-se citar a redução nos números de membros, o aumento do número de divórcios resultando em famílias compostas por mãe e filhos ou por pais e filhos, ou ainda por filhos criados pelas avós, as uniões homoafetivas, entre outros. As mudanças na concepção de família estão ainda em curso e acompanham as mudanças sociais e econômicas das sociedades, acerca disto, Branco (2000), explicita o pensamento de João dos Santos:

[...] Falando de estabilidade da família, não defendo a família como instituição inamovível. A família evolui, como todas as instituições humanas. Seria tão ingênuo admitir que a estrutura dos grupos familiares - que têm sempre evoluído desde a pré-história - se estabilizassem agora de forma definitiva, como admitir que a família desaparecesse sem que desaparecesse a própria civilização. (Branco, 2000, p. 535).

Segundo João dos Santos, é a partir do envolvimento estabelecido na vida em família e em sociedade que a inteligência abstrata se desenvolve e a cultura é internalizada. Para

o autor, a viabilidade da sociedade só existe se puder ser oferecido à criança um ambiente relacional que lhe garanta segurança, conforme compartilha Branco (2000):

A família pode ser vista como agregado de pessoas que vivem no mesmo habitat, ou de pessoas unidas por laços de sangue, vivendo ou não sob o mesmo teto. De qualquer forma, a família quer seja matriarcal, patriarcal, fechada ou aberta (como no operariado das áreas industrializadas), a família é o envolvimento natural das crias humanas. (Branco, 2000, p. 352)

Santos apresenta uma visão ampla e atual do conceito de família, reconhecendo sua organização em formas variadas, sua importância para o desenvolvimento de crianças emocionalmente saudáveis e o papel da mãe nesse desenvolvimento. Nesse sentido, o autor revela que: “A psicologia e a psicanálise mostram que muitas perturbações infantis, juvenis e de idade adulta têm origem no abandono das mães e das crianças. Mas as mesmas ciências mostraram também que o abandono não é só material, mas essencialmente, abandono afectivo.” (Santos *apud* Branco, 2000, p. 355). E alerta ainda: “[...] se deve estudar a evolução da família, para prevenir as consequências do que poderá ser um homem criado sem amor” (p. 355).

São recorrentes, na atualidade, as discussões que confrontam o papel da família e da escola na educação. Atribui-se, muitas vezes, o insucesso escolar da criança à falta de participação das famílias no acompanhamento às tarefas de casa e nas reuniões de pais ou, ainda, à forma como tais famílias estão estruturadas. Essa discussão é prejudicial, pois leva a um impasse que coloca em oposição o papel da família e da escola, quando é essencial a compreensão de que os papéis de ambas as instituições se complementam de maneira que são corresponsáveis pela educação e formação de crianças e jovens emocionalmente saudáveis, capazes de desenvolver todas as suas potencialidades, conscientes de seu papel como cidadãos e transformadores do contexto que os cercam.

A escola costuma queixar-se de que a família já não cumpre o seu papel de educar moralmente suas crianças, além de não acompanhar de perto seu desempenho escolar, resultando, assim, em um crescente aumento da indisciplina e baixo desempenho por parte dos alunos. Por outro lado, a família espera que a escola dê conta, sozinha, de todas as necessidades da criança. No contexto escolar, Medeiros (2023, p. 130) sinaliza a visão dos professores acerca da família ao afirmar que:

É curioso observar a unanimidade dos entrevistados ao apontarem a família como a chave do processo educativo, destacando a sua ausência como o principal motivo para a crise da educação escolar. Porém, é preciso frisar que, de acordo com alguns docentes, somente determinado tipo de família pode contribuir para a educação dos filhos e alunos: a família clássica, formada por pai, mãe e filhos. De uma forma geral, os professores consideraram que a instituição familiar se encontra desestruturada, pois

nem sempre as crianças e adolescentes possuem um adulto em quem possam confiar e acompanhar sua educação.

A visão exposta por Medeiros é frequente no cotidiano da escola e retrata o pensamento de muitos professores de que existe um modelo de família ideal. No entanto, devemos considerar que os conceitos de família são múltiplos e se modificam ao longo da história na mesma medida em que a sociedade se modifica. Mesmo no contexto em que esse modelo foi difundido como ideal, ele não era predominante e muitos outros formatos de família coexistiram. Assim, é inadiável que a escola entenda e aceite que existem diversos formatos de família e que a participação desta na instituição, para além de sua presença nas reuniões e chamados para ouvirem reclamações acerca dos filhos, é imprescindível para a qualidade da educação.

A presença da família na escola apenas para tratar de assuntos relacionados ao rendimento escolar e comportamento é uma realidade frequente, a evidência desse aspecto foi confirmada quando comuniquei às famílias que iríamos agendar uma conversa para apresentar a presente pesquisa e colher as autorizações. Indagações, como “O que ele aprontou professora?” ou “O que ela fez?”, foram comuns a todos os participantes, revelando, assim, que está enraizada a ideia de que a família só é chamada a comparecer à escola nos casos de indisciplina ou entrega de resultados.

Considerar que a importância da família para a educação está restrita à sua participação e acompanhamento das atividades escolares é uma visão demasiadamente simplista, pois toda a experiência relacional vivenciada pela criança no meio familiar, antes de sua chegada à escola, irá influenciar a construção da sua subjetividade e orientar a sua adaptação ou não ao meio escolar.

João dos Santos evidencia isso ao afirmar que: “Uma das coisas que é preciso aprender na iniciação à escola é que a escola aparece na sequência de uma série de coisas que se aprendam antes, que é a relação com a mãe, a relação com o pai, a relação com as pessoas, com várias circunstâncias da vida real” (Santos *apud* Branco, 2000, p. 91). Assim, a Teoria Santiana exorta-nos a perceber a criança não apenas a partir da sua dimensão cognitiva, mas também segundo a sua dimensão emocional, pois a forma como a criança foi recebida em sua família desde a concepção, até seu nascimento e desenvolvimento na primeira infância, sua relação com seus pais, irmãos, quando existem, e família alargada, a maneira como as emoções são expressas em seu cotidiano, as expectativas e cobranças da família em relação à criança, são aspectos de extrema relevância na constituição do sujeito e precisam ser considerados na reflexão acerca do seu desenvolvimento no contexto escolar, conforme nos aponta Santos:

A evolução actual para uma ciência do desenvolvimento é difícil de compreender, sem o estudo do comportamento dos primeiros meses e anos de vida, e tem-se processado separadamente e em descontinuidade com a escola. Não pretendemos que os educadores passem a trabalhar em função do que se deve desenvolver num ou outro sentido, mas que todos tenham a consciência de que o desenvolvimento é um processo dinâmico que se inicia no nascimento da criança, que envolve o bebê e a mãe, o bebê e a família, num conjunto de acções contínuas e harmônicas e que, como tal, deve ser compreendido e aplicado. (Santos *apud* Branco, 2000, p. 93)

Nesse sentido, a forma como a criança se relaciona e se comporta na escola com colegas, professores e sobretudo com o processo ensino-aprendizagem é atravessada pelos significados atribuídos às relações vividas em família. Cientes desse aspecto, faz-se necessário reconhecer que o trabalho com crianças em fase de alfabetização precisa levar em consideração as influências advindas das relações familiares. Tais relações são ressignificadas e marcadas pela evolução da concepção de família e de infância ao longo da história, além de serem caracterizadas segundo o contexto social, econômico e cultural em que estão inseridas.

A partir dos relatos das famílias durante as entrevistas, foi possível identificar suas percepções e experiências acerca da concepção de família. A mãe de M.C. expressa que sua família é formada pelos dois filhos, ela e o marido, mas ressalta que: “Tá todo mundo pertinho, minha mãe mora de frente, minha sogra mora do lado, meu pai mora na outra rua, todo mundo pertinho”. Sua fala indica o reconhecimento da importância da família extensa, como rede de apoio, pois ela afirma ainda: “Porque eu trabalho né, aí quem fica com ela é minha tia, ou minha irmã, ela pode brincar com as primas”.

Sobre a rotina da família, ela explica que deixa a filha na escola pela manhã e vai para o trabalho, o marido também sai cedo para trabalhar e o filho mais velho vai para a escola, onde passa o dia, pois estuda em uma escola de tempo integral. Acrescenta ainda que quem busca M.C. na escola é sua irmã, que mora mais próximo da instituição e, com ela, M.C. passa o restante do dia. À noite estão todos em casa e é o momento que tem para ajudar com as tarefas escolares. A rotina descrita pela mãe remete à rotina vivida pela grande maioria das famílias brasileiras, as quais passam grande parte do dia longe dos filhos para prover o sustento da família.

Sobre a concepção de família observada na fala da mãe de M.C., conclui-se que ela concebe como família não apenas a família nuclear na qual está estruturada, mas também a família extensa, com a qual mantém uma convivência próxima.

Partindo para a concepção de família representada no Teste do desenho da família de M.C., observa-se o que segue:



Figura 2 – M.C. Teste do desenho da família



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

M.C. desenha todos os personagens que coabitam com ela, iniciando pela figura da mãe. Em seguida, insere uma figura que não existe em sua estrutura familiar, a qual diz ser sua irmã de 2 anos. Desenha a si mesma, o pai e, por último, num pequeno espaço entre ela e o pai, faz a figura do seu irmão. Observa-se que M.C. investe mais tempo e detalhes nas três primeiras figuras, o que nos leva a crer que existe uma valorização maior dessas personagens. A valorização de um personagem no desenho da família pode indicar, segundo Corman (1979), uma maior identificação da criança com esse personagem ou por quem tem maior afetividade. Em relação à inclusão de uma irmã que não existe na realidade de M.C., observa-se que a “irmã” acrescida é um bebê de dois anos, que está posicionado entre M.C. e sua mãe e foi desenhado com cuidado e riqueza de detalhes. Logo, pode-se concluir que M.C. apresenta uma tendência regressiva e que essa representação projeta o lugar de atenção e cuidado que um bebê ocupa na família e que ela gostaria de ocupar. Para Corman (1979, p. 59), “a personagem acrescida pode ser um bebê, sobre o qual a criança faz recair fortes tendências regressivas”.

Ao entregar o desenho, M.C. reconhece que não caprichou tanto no desenho do pai e do irmão, ri e declara: “Não gostei dessa parte, porque meu pai ficou torto”. A desvalorização do pai e do irmão no desenho leva-nos a refletir sobre o seu estado emocional em relação a essas figuras. Recorre-se então à fala da mãe para melhor compreender esse aspecto. Sobre a relação de M.C. com o irmão, mãe declara:

São unidos não eles dois, às vezes...(pausa) ele tem 15 anos, mas ele se troca com ela. Ele diz assim, nessa idade dela aí mãe eu já sabia ler, mas eu digo - você - ela não sabe, ele fica comparando. Porque ele é muito ciumento e ela também, porque ontem eu saí com ele depois do trabalho, eu levei ele pro dentista, ele foi dizer pra menina que a gente foi passear, aí assim que ela chegou ela disse: “mãe você foi passear com o L.?” Eu: não, a gente foi pro dentista, não foi passear não. “Mas ele disse que a senhora comeu milho e tudo”. Eu digo, não, nem milho ele podia comer... ele se troca

muito com ela, tudo ele quer se trocar com ela, que ele diz que a gente faz tudo que ela quer.

A fala da mãe de M.C. evidencia que existe uma rivalidade e disputa entre ela e seu irmão, isso explica o lugar reservado para este no desenho de M.C. Já sobre a relação com o pai, a mãe de M.C. diz que: “O pai dela faz tudo que ela quer, e eu digo nem tudo que M.C. quer é pra você fazer”.

Apesar da afirmação da mãe de que o pai faz tudo o que a criança quer, verifica-se no desenho de M.C. um distanciamento importante entre seu pai e sua mãe. Ao refletir sobre esse aspecto, recorre-se a Corman (1979, p. 69), quando diz que essa característica pode corresponder “ao desejo secreto de dissociar o casal” e alcançar os benefícios atribuídos a essa personagem na relação com o outro. Assim, é possível inferir que, para M.C., sua relação com a mãe é a mais significativa e é nela que investe sua afetividade.

A mãe de M.V. declara que sua família é formada por ela, as duas filhas e a mãe. Ademais, sobre essa organização, ela expressa:

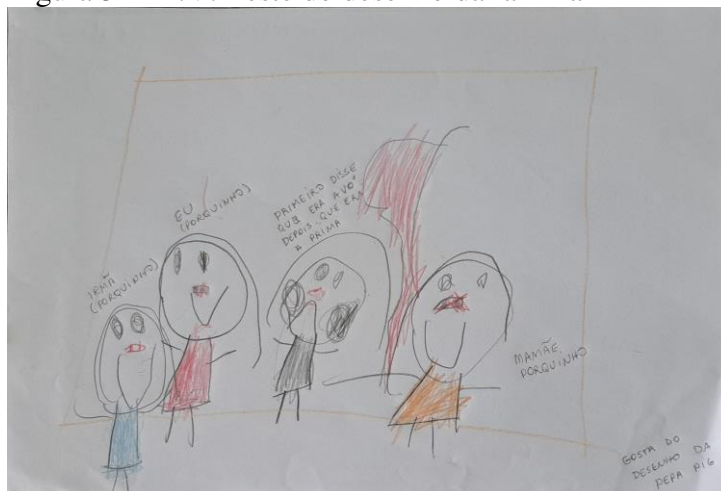
Elas não são muito apegadas a mim, acredita, sabe? Porque assim, ó, de manhã elas vêm pra escola. À tarde eu saio e elas dormem, aí acordam às quatro, agora estão acordando mais cedo que vão pro reforço, aí seis horas estão voltando e eu já tô saindo de casa pra trabalhar. Entendeu? É tipo assim, a maioria do tempo elas passam, bem dizer, com a minha mãe. Só volto tarde, aí eu trabalho segunda a sábado, né? Aí só tem o domingo que eu passeio às vezes com elas. (Mãe 2, 10/02/2025)

Nesse relato, observa-se que a mãe tem um convívio mais restrito com as filhas, ficando os cuidados a cargo da avó na maior parte do tempo. Ao ser incentivada a falar sobre como é a relação de M.V. com a avó, ela responde: “Elas obedecem mais à minha mãe, assim como se tivesse um respeito maior. É porque, assim, eu não sou muito de... bater a gente bate, às vezes, né? A gente que é mãe, briga, bota de castigo, fique sentada aí! Aí com meia hora ela já não está mais lá, aí eu não vou atrás, entendeu?”. Nesse momento, a mãe deixou uma lacuna sobre como a avó age nessas situações e começou a falar sobre o descuido de M.V. com seu material escolar.

Apesar do convívio mais próximo com a avó, M.V., ao ser orientada a desenhar sua família, representa uma configuração que revela nuances importantes de sua vivência afetiva. No desenho, M.V. inclui a mãe, a irmã e a avó, mas posiciona-se ao lado da mãe, dando-lhe destaque em tamanho e cores, demonstrando uma clara valorização dessa figura. A avó, embora presente, aparece em uma posição mais periférica e com menos detalhes, o que pode indicar que, para M.V., apesar da convivência constante, a figura materna ainda é a que ocupa o lugar de maior importância simbólica.

Essa escolha nos permite refletir sobre o desejo de aproximação de M.V. em relação à mãe, mesmo que o cotidiano revele uma convivência limitada. A idealização da figura materna e o investimento emocional representado no desenho reforçam a tese de que, para a criança, o vínculo com a mãe é central — ainda que este se dê muito mais no plano do desejo e da idealização do que no da presença concreta.

Figura 3 – M.V. Teste do desenho da família



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Como se pode observar, M.V. desenha a si mesma, a mãe, a irmã e uma quarta figura, a qual ela diz, inicialmente, ser a avó e, em seguida, afirma ser a prima, indicando, assim, a necessidade de uma reflexão sobre essa relação. Essa figura foi colocada próximo à M.V., mas é a única cujo traço que representa a boca está diferente das outras, tem rabiscos no rosto e, enquanto nas outras figuras ela utilizou lápis colorido, nessa ela usou o próprio lápis de escrever para o preenchimento.

Corman *apud* Cordeiro e Mesquita (2022, p. 16) afirma que “a supressão de um dos membros da família que existe efetivamente e está presente no lar, leva a concluir que a criança deseja o seu desaparecimento”. Depreende-se disto que a relação da criança com a avó lhe causa alguma desordem emocional, pois M.V. foi nomeando as figuras ao passo que as desenhava, mas quando finalizou o desenho e solicitei que falasse quem era cada uma das figuras, disse que aquela era a prima e não a avó.

Ainda sobre o desenho, M.V utiliza elementos de seu programa de televisão preferido, ao representar todos da família como porquinhos. Ao fazer isso, M.V. demonstra que o critério escolhido para definir sua família é a dimensão afetiva.

Prosseguindo no estudo, a mãe de A.A. tem 22 anos e três filhos. Ela relata que sua família é constituída pelo marido e os dois filhos, os quais moram com ela na parte de cima da

casa, bem como por seus pais e A.A., que vivem na parte térrea da casa, conforme exposto a seguir:

Mãe de A.A.: Eu moro na parte de cima e meus pais moram na parte de baixo. Aí, desde pequena, minha mãe sempre foi apegada nela. Então ela mora com a minha mãe na parte de baixo. Mas eu tô sempre com ela, todo dia. Só não na parte do dia todo, que eu trabalho, mas a partir das 6 horas da noite eu já pego meus filhos de volta e vou ficar com eles.

Pesquisadora: Mas ela dorme com sua mãe? Tem o quarto dela lá?

Mãe A.A.: Aham, tudo dela é com a minha mãezinha, mas tem dia que ela... não mãe, eu não quero dormir com a minha mãe não, eu quero dormir com a senhora e ela vai... quando ela vai dormir comigo ela quer dormir na minha cama, junto comigo e lá eu deixo. Eu gosto muito que eles fiquem muito perto de mim, eu amo tá com eles. (Mãe de A.A., 13/02/2025)

A história de vida da mãe de A.A. traz à tona um aspecto de extrema importância para o estudo de famílias, a gravidez na adolescência. Segundo Carmo *et al.* (2014), a gravidez na adolescência é um fenômeno social que está relacionado a múltiplos fatores, como educação sexual ineficiente ou inexistente tanto no meio familiar quanto na escola, baixa renda, baixa escolarização, influência dos meios de comunicação, autoafirmação, entre outros.

No Brasil, dados do Sistema Único de Saúde indicam que, apesar de ter apresentado uma queda, os índices de gravidez na adolescência ainda são preocupantes como noticiado a seguir:

É algo que precisamos comemorar? Sim, tivemos uma redução importante entre 2015 e 2019 de até 32,7% dos casos de adolescentes grávidas. Mas temos que ter uma certa preocupação quando falamos em números relativos e números absolutos. Quando olhamos o percentual, a diminuição foi importante; entretanto, ainda temos números absolutos muito altos, muito aquém do desejado. Um a cada sete bebês brasileiros é filho de mãe adolescente. Por dia, 1.043 adolescentes se tornam mãe no Brasil. E, por hora, são 44 bebês que nascem de mães adolescentes, sendo que dessas 44, duas têm idade entre 10 e 14 anos”, alertou Erika Krogh. Os dados são do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc), ferramenta do Sistema Único de Saúde (SUS). (Brasil, 2023, n. p.)

Ao falar sobre sua gravidez aos 14 anos, a mãe de A.A. o faz com muita naturalidade, como se fosse algo comum. Em seu relato, ela expressa:

Mãe de A.A.: A gente já vivia junto, a gente passou três anos pra poder engravidar, acredita?

Pesquisadora: E você começou a namorar com ele com quantos anos?

Mãe A.A.: Com 11, sabe aquele namorinho de infância? Pois é. E aí quando eu engravidei tava com 14 e ele tinha 16, ele é um pouquinho mais velho do que eu. Mas foi uma gravidez bem tranquila, eu não tive nenhum estresse, a gente passou só 5 dias no hospital por conta da pele dela, que eles acharam ela muito amarelinha.

Tem-se com esse relato a evidência da precocidade na iniciação sexual desse casal e da convivência por parte da família, que permitiu a união deles para viverem uma vida conjugal

aos 11 e 13 anos de idade, respectivamente. Nesse sentido, a presidente da Associação de Ginecologia e Obstetrícia do Maranhão (Sogima), Erika Krogh alerta que:

Esse é um ponto ainda mais preocupante, continua a presidente da Sogima. “Nesse faixa etária, sequer teve queda, mas sim um aumento. Nós sabemos que a vida sexual abaixo de 14 anos é considerada estupro de vulnerável. Se meninas de 10 a 14 anos estão engravidando, mesmo que seja uma relação consentida, isso pode se caracterizar um casamento infantil. E ela é, perante a nossa lei, um abuso sexual. É muito sério. (Brasil, 2023, n. p.)

Com base no exposto, é pertinente ressaltar a necessidade de políticas públicas que impactem positivamente esse cenário, pois uma família originada na adolescência altera definitivamente a vida desses jovens, podendo resultar em problemas emocionais, financeiros, educacionais, entre outros.

No que concerne ao teste do desenho da família de A.A., algumas particularidades acerca de sua concepção de família merecem destaque.

Figura 4 – A.A. Teste do desenho da família



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Sob o comando “Desenhe a sua família”, A.A o faz em silêncio, desenha três figuras em tamanho grande, que ocupam quase a totalidade do papel, e se demora em cada uma delas. Inicia o desenho da esquerda para a direita e demonstra preocupação com os detalhes em todas as figuras. Ao finalizar, temos o seguinte diálogo:

A.A.: Essa é a mamãe, meu pai e minha vó.

Pesquisadora: É a sua família?

A.A.: Sim, mas não deu pra fazer o Vó e eu.

Pesquisadora: Moram só vocês?

A.A.: Só nós... (pausa) E minha irmã e meu irmão.

O desenho demonstra a importância que A.A. dá à mãe, ao pai e a avó, a predominância de linhas curvas e o tamanho do desenho expressam a valorização das emoções envolvidas na relação com esses personagens. Corman *apud* Cordeiro e Mesquita (2022), ao se referir ao desenho da figura humana pelas crianças, preconiza que sejam observados os detalhes e a forma como a criança desenha o corpo "as proporções das diferentes partes entre si e o complemento de vestimentas e outros ornamentos" (Corman *apud* Cordeiro; Mesquita, 2022, p.15). Tal estrutura modifica-se de acordo com o desenvolvimento infantil, "mas é igualmente determinada por fatores afetivos e pela estruturação global da personalidade".

Alerta-nos as omissões identificadas no desenho, pois, segundo o autor, a omissão está relacionada à desvalorização dos personagens omitidos, e, quanto à própria omissão da criança, esta indica desvalorização pessoal e sentimento de não pertencimento à sua família. Contextualizando com o relato da mãe, rememora-se que A.A mora com os avós no pavimento inferior da casa; e os outros dois filhos, com os pais no pavimento superior. Para melhor compreender as razões pelas quais a A.A. não desenhou a si e a seus irmãos, faz-se necessário refletir sobre a fala da mãe, reproduzida a seguir:

Depois de 3 anos, eu tive o A. que agora ele tem 5. Aí veio a nenê, que era pra ter praticamente a idade dele, que faleceu e tenho essa de 1 ano agora. Só que ela, assim, ela gosta muito dos irmãos dela, quando eu engravidei ela queria muito. Só que quando nasce, cresce, eu não tenho aquela atenção pra ela, porque tem os irmãos dela. É tipo pra ela, tudo é "*a senhora não gosta de mim, a senhora não me ama, a senhora só dá atenção pros meus irmãos*". Tipo assim, não é que eu não dou atenção pra ela, é que os irmãos dela, a prioridade é maior, entendeu?

Por conseguinte, infere-se da fala da mãe que A.A. se sente preterida em relação aos irmãos e excluída dessa família. Esse sentimento fica evidente em seu desenho ao não se incluir. Corman (1979, p. 108) esclarece esse aspecto ao indicar que, quando o sujeito elimina a si mesmo, renunciando a sua existência, pode ser um indicativo de depressão grave.

A.A. nasceu quando seus pais ainda eram adolescentes e num intervalo curto de tempo viu nascer outros três irmãos, é indiscutível o fato que seus pais, em razão da idade, não tinham estrutura emocional para atender às suas necessidades afetivas e transferiram esse papel para os avós de A.A. No entanto, a criança carrega essa ausência que lhe gera sofrimento, conforme projetado em seu desenho.

A união conjugal precoce também faz parte da história de vida da mãe de I.S., a qual, segundo ela, passou a conviver com o namorado aos 14 anos. Quando solicitada a falar da sua família, ela diz que é constituída por ela, I.S. e a filha de 9 anos. A mãe de I.S. demonstra priorizar o convívio em uma mesma moradia em sua concepção de família, pois, apesar de ter

outra filha, não a cita no momento de definir quem é sua família. I.S., ao fazer o desenho da família, desenha apenas ele e a mãe, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 5 – I.S. Teste do desenho da família



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Observo que I.S. tem dificuldades em executar o desenho, demora a iniciar, diz que não sabe desenhar, desenha e apaga algumas vezes e, ao concluir, me entrega a folha afirmando que não ficou bom porque não sabe fazer. I.S. desconsidera em seu desenho a figura da irmã de 9 anos. Na conversa com a mãe de I.S, percebo que existe uma comparação entre ele e a irmã, pois ela afirma: “Eu espero que ele já saia lendo, porque a menina já se desenvolveu muito rápido, no primeiro ano ela já sabia ler de uma ponta a outra, ela é muito inteligente”.

Após I.S. me entregar o desenho, tivemos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Quem é sua família?

I.S.: Eu e minha mãe.

Pesquisadora: São apenas você e ela na casa?

I.S.: Tem a V. (irmã), mas... (fica em silêncio olhando para o desenho). É que eu não sei fazer tia.

Pesquisadora: Tudo bem, você fez. Parabéns!

No desenho projetivo de I.S., observamos linhas retas, falta de expansão e poucos detalhes. Existe ainda uma repetição do ritmo, pois usa basicamente os mesmos traços retos para desenhar as duas figuras. Sobre esse aspecto Corman declara:

Assim, é muito frequente que o sujeito repita numa personagem ou de uma personagem a outra os mesmos traços simétricos (por exemplo, linhas ou pontos). Essa tendência à repetição rítmica, que pode atingir até uma verdadeira estereotipia, é oposta ao desenho livre, traçado ao sabor da imaginação; significa, precisamente, que o sujeito perdeu uma parte de sua espontaneidade, que vive sob o constrangimento da regra. (Corman, 1979, p. 27)

Apesar de o desenho de I.S. localizar-se inteiramente na parte superior do papel, característica que sugere, segundo Corman, expansão imaginativa, notamos, a partir das





relação com os episódios de alcoolismo do avô dentro de casa, o que gera angústia em M.S. e a leva a desejar como se eles não existissem ali.

Analisando o nível gráfico do desenho, observamos que, para desenhar a família, M.S. utiliza um traçado de pouca amplitude e linhas curtas. Corman (1979, p. 26) afirma que essa característica nos leva a crer que “há uma inibição da expansão vital, com uma forte tendência para a introversão”. Além disso, o traço é fraco, isso pode indicar “impulsos fracos, doçura, timidez ou ainda inibição dos instintos”. O desenho está posicionado, em sua maior parte, do lado esquerdo, aspecto que pode indicar, como já exposto anteriormente, uma tendência à regressão. Outro aspecto que merece destaque é a posição que M.S. se coloca no desenho, em último lugar e bem abaixo das outras figuras, demonstrando, assim, uma desvalorização em relação a si mesma.

Foram apresentadas aqui cinco diferentes estruturas familiares que corroboram o exposto no início desta seção sobre a multiplicidade de famílias existentes na sociedade e que, conseqüentemente, encontramos no ambiente escolar. Em razão disso, enquanto educadores, não cabe falar em famílias desestruturadas ou ideais, mas sim compreender a existência dessa multiplicidade e as influências do contexto familiar na sala de aula. Além disso, pontuamos alguns aspectos das relações entre as crianças e seus familiares identificados nos desenhos de família e que são aprofundados no capítulo 4.

Com base na reflexão aqui apresentada acerca das evidentes transformações nas concepções de família e de criança ao longo da história, constata-se também que é evidente que tais transformações não aconteceram/acontecem de forma linear. Essas concepções coexistem em um mesmo espaço e tempo, pois fazem parte da experiência e subjetividade de cada um e são transmitidas de acordo com o que cada indivíduo traz em seu conjunto de crenças. Por essa razão, é possível observar que muitos ainda consideram a família tradicional o modelo ideal, outros veem nas crianças apenas o futuro adulto, existem ainda aqueles que educam suas crianças fazendo uso de autoritarismo e castigos físicos. A sociedade ainda coloca a mulher num lugar inferior em comparação ao homem, e as uniões homoafetivas ainda são vistas com discriminação por muitos.

Em outros termos, as transformações estão em curso e todas elas impactam as relações no meio familiar, perpassam o contexto escolar e influem no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Dito isso, seguimos no aprofundamento dos estudos das categorias que compõem esta pesquisa, assim, o próximo capítulo trata dos aspectos relacionados ao conceito de alfabetização.

## 4 ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo se detém em apresentar uma análise das principais discussões sobre o conceito e importância da alfabetização ressaltando seu caráter multifacetado, além de verificar qual é o enfoque dado pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza à alfabetização em seu currículo e entender, a partir da observação empírica, o que as famílias compreendem sobre esse processo.

A alfabetização, habilidade essencial para a inclusão do sujeito na sociedade, ainda é um desafio a ser vencido no Brasil. De acordo com os últimos dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2024, 56% dos alunos da rede pública alcançaram o nível de alfabetização padronizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do indicador “Criança Alfabetizada”. Os dados referem-se ao ano de 2023 e indicam que quase metade das crianças saem do 2º ano sem conseguir ler pequenos textos e localizar informações explícitas.

A nível de Ceará e município de Fortaleza, os dados apresentados indicam que foi alcançado o patamar de 85% e 74,03% de crianças alfabetizadas ao final do 2º ano, respectivamente. Os índices, amplamente comemorados, colocam estado e município na liderança do ranking de estados e capitais e, segundo seus governos, são resultados do trabalho realizado no âmbito da política pública do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) que, de forma colaborativa entre estado e municípios vem, desde o ano de 2007, desenvolvendo ações e intervenções para garantir que a alfabetização se dê ao final do 2º ano do ensino fundamental.

Faz parte desta política pública, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará voltado para as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental (SPAECE-Alfa). O SPAECE-Alfa é realizado anualmente nessas turmas por meio de avaliações padronizadas, baseadas em uma matriz de referência que buscam identificar a proficiência dos alunos do 2º ano em leitura e escrita. Seguindo a lógica da gestão por resultados, os dados do SPAECE são utilizados para impulsionar políticas educacionais marcadas por metas, rankings e bonificações por desempenho.

Apesar de ter se consolidado como um mecanismo relevante para mensurar o desempenho dos alunos, definir estratégias pedagógicas e contribuir para a formação continuada dos professores, o caráter meritocrático da avaliação em questão traz consequências negativas ao reduzir a complexidade do processo de alfabetização a indicadores quantitativos,

desconsiderar o ritmo de aprendizagem de cada criança e ao gerar pressão sobre professores e estudantes em busca dos melhores resultados ao final do 2º ano. No que concerne a pressão sobre os estudantes, os autores do estudo “A perspectiva dos estudantes dos segundos anos acerca da avaliação do SPAECE-Alfa” revelam que:

As falas das crianças remetem a situações nas quais a relação delas com o saber só é considerada satisfatória se estiver de acordo com o “olhar” que vem da lógica da cultura escolar tradicional. Em outros termos, essa lógica é aquela em que as crianças apresentam resultados por meio dos quais se perde de vista todo o contexto de pressão psicológica que se cria em torno da aplicação das provas e que, aqui, está sendo apresentado por meio de suas falas. Parece que desses sujeitos é esperado um desempenho satisfatório como se nenhuma pressão acontecesse, sendo necessário lembrar que resultados estatísticos são basicamente números e que estes dados não sabem nem conseguem dizer muito sobre a vida e o desempenho dos sujeitos avaliados. (Holanda; Lima; Dieb, 2023, p. 14)

A pressão exercida sobre as crianças as afeta emocionalmente e resulta em sentimentos de medo e insegurança. Ademais, a avaliação do SPAECE altera a rotina escolar, a qual volta-se para a preparação dos estudantes para a prova, aumenta-se a carga horária das crianças, aplicam-se simulados e treinos, compara-se o desempenho entre as escolas e responsabiliza-se os professores pelos resultados e, nesse contexto, os aspectos emocionais da criança, sua realidade sócio-cultural, suas experiências e histórias de vida são ignorados.

Por certo, a busca por resultados em alfabetização está no centro dos debates mundiais, nacionais, estaduais e municipais, contudo, essa mobilização em torno da alfabetização não é recente. Segundo Mortatti (2019, p.22), visto como o

índice de medida e testagem da eficácia da ação modernizadora da educação contra a barbárie e rito de iniciação na passagem do mundo privado para o público da cultura, o ensino-aprendizagem da língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças vem, desde as vésperas da organização republicana de um sistema público de instrução no Brasil, apresentando-se como problema educacional estratégico, com ele se preocupando e dele se ocupando administradores, legisladores, intelectuais, além dos professores.

Considerando que a alfabetização é um processo complexo e que envolve muitos fatores, é preciso ampliar a reflexão acerca de alguns aspectos. Existe uma ideia de prontidão ao se determinar o final do 2º ano como o período limite para que a criança seja alfabetizada, como se todas as crianças que chegam nesta etapa trouxessem consigo as habilidades e experiências necessárias para a efetivação desse processo.

Assim, na busca pelo alcance das metas, trata-se de realizar intervenções pedagógicas, de diversificar materiais, de preparar os alunos para as avaliações externas, como se métodos e materiais fossem os únicos determinantes da alfabetização. Contudo, outros

fatores influenciam nesse processo. Ainda sobre esse aspecto, vale destacar que para intervir adequadamente e garantir o sucesso no processo de alfabetização da criança é preciso compreender que a criança é um sujeito integral, que, antes mesmo de ingressar na escola, a sua história de vida e as relações estabelecidas no meio familiar são imprescindíveis para o seu desenvolvimento e repercutem positivamente ou negativamente neste.

Historicamente, a compreensão do que é alfabetização passou por algumas transformações de modo a priorizar um ou outro aspecto envolvido no processo. Tal compreensão originou os métodos de alfabetização que se observaram ao longo da história (Mendonça, 2011). Colocando-se em pauta os métodos, observa-se que a história da alfabetização no Brasil é marcada por um movimento de ir e vir com resgates e descontinuidades, como aponta Mortatti (2019, p. 23):

Ao longo, pelo menos, dos últimos 120 anos, certa querela entre modernos e antigos –“par ocidental e ambíguo” – vem pontuando as tematizações, normatizações e concretizações em alfabetização no Brasil, caracterizando um movimento marcado simultaneamente pela continuidade e descontinuidade de sentidos atribuídos a esse processo de ensino-aprendizagem escolar(izado), mas sempre relacionado com a busca de ruptura com uma tradição herdada, a fim de se construir o moderno desejado, preenchendo-se, com a verdade científica de cada época, a lacuna entre passado e futuro e fundando--se uma nova tradição.

Em seu percurso histórico, o trabalho com a alfabetização, inicialmente e a partir da criação do alfabeto, priorizava a soletração, partindo do ensino das letras. Esse era um processo lento, pois primeiro deveria ser ensinado o nome das letras, em seguida sua representação gráfica e só depois associavam-se as letras ao seu valor sonoro. Era um processo mecânico e de memorização que obedecia a uma ordem gradativa, primeiro as letras, depois as sílabas e por último os textos.

Posteriormente, ao invés de começar pelo ensino dos nomes das letras, passou-se a ensinar os sons, no chamado método fônico. No entanto, considerando que a menor unidade pronunciável é a sílaba, esse método logo caiu em desuso por sua dificuldade e exagero na repetição da pronúncia dos fonemas. Em seguida, surgiu o método silábico que consistia no ensino das vogais e, em seguida, de uma consoante para formar as famílias silábicas e as palavras formadas por essas famílias.

Os métodos até então partiam da menor unidade para o todo, de maneira isolada e não consideravam a realidade da criança, e, por isso, ficaram conhecidos como métodos de origem sintética. A partir do surgimento do método global, ou analítico, a alfabetização passa a ter como ponto de partida o contexto e a realidade da criança ao usar, numa fase inicial, palavras significativas, na fase seguinte sentenças e, por último, contos ou textos da

experiência infantil. Sobre esse método, Mendonça (2011) faz referência ao gramático Nicolas Adams:

Adams acreditava que, considerando a realidade da criança, o processo de alfabetização ganharia significado, deixando de ser, portanto, tão complexo e abstrato. Ele parte da lógica de que, se as crianças aprendem a falar emitindo palavras inteiras e não pedaços delas, também aprenderão a ler e escrever com mais facilidade palavras com significado. (Mendonça, 2011, p. 5)

Ferreiro e Palacio (1987) evidenciam a busca de significado no processo de leitura e esclarecem que essa busca é imprescindível para o desenvolvimento da leitura ao afirmarem que:

Numa primeira aproximação, pode-se pensar que o processamento dos símbolos escritos no transcurso da atividade de leitura começa necessariamente com letras e continua depois em direção às orações e assim sucessivamente. Porém as investigações sobre leitores fluentes mostram que há processos de ordem superior (busca de significado) que influem nos assim chamados processos de ordem inferior (reconhecimento de palavras), ao invés de depender deles para sua realização. (Ferreiro; Palacio, 1987, p. 166)

Os períodos observados na história da alfabetização no Brasil são marcados por um ensino que não era significativo para a criança, com predominância da mecânica e treino de escrita e leitura e o uso das cartilhas, cuja abordagem tradicional desconsiderava a capacidade de a criança pensar sobre a leitura e escrita. Esse cenário contribuiu para os altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional no Brasil.

A criança vive numa sociedade letrada, na qual uma grande diversidade de textos circula, fazendo-a ter muito contato com esses escritos, assim, o trabalho com a alfabetização precisa considerar as experiências infantis em situações de leitura e escrita fora da escola de modo a tornar o ensino-aprendizagem mais significativo. Ferreiro e Palacio (1987) exemplificam a importância dos contextos internos na aprendizagem da leitura ao fazerem uma analogia desse contexto com a situação de aprender a dirigir e elencam os diferentes contextos internos que o aprendiz pode trazer consigo: nunca ter visto um carro, ter visto, mas nunca ter andado, ou nunca ter viajado no banco da frente, entre outros. Quanto ao conhecimento prévio das crianças, elas afirmam:

O mesmo ocorre com as crianças que aprendem a ler e escrever: levarão consigo diferentes experiências com textos, diferentes contextos internos, dadas as diferenças na qualidade e quantidade das situações particulares de usos da língua escrita nas quais participaram fora da escola. A importância desse contexto interno, e de suas variações possui várias implicações para a prática escolar. (Ferreiro; Palacio, 1987, p. 167)

A partir da teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999), ao formularem a

Psicogênese da Língua Escrita, a criança passa a ocupar um lugar central no processo de alfabetização. Seus estudos, embasados pelo construtivismo, nos levam a compreender que a criança constrói hipóteses e problematiza a escrita, conforme nos apontam:

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto o mal disposto a adquirir uma técnica particular. (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11).

Em seu processo de construção do conhecimento sobre a escrita, a criança passa por cinco níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico. No nível pré-silábico, ela escreve com rabiscos, desenhos ou letras indiscriminadas sem fazer correspondência sonora. Ao ser instigada a pensar em quantas vezes se abre a boca para falar determinada palavra, a criança descobre que a escrita representa a fala e, inicialmente, passa a escrever uma letra para cada sílaba sem correspondência sonora ainda. É quando faz essa correspondência que a criança entra no nível silábico.

Ao fazer a correspondência sonora, ela vai adicionando as letras de seu repertório, à medida que amplia esse repertório ela acrescenta, tira, troca as letras. Nesse momento, ela encontra-se no nível silábico-alfabético e passa para o próximo nível, alfabético, quando consegue realizar a correspondência absoluta de letras e sons. Por fim, no nível ortográfico, irão resolver os conflitos relacionados às regras ortográficas.

Concomitante a esse processo de pensar sobre a escrita, a criança organiza seu pensamento e desenvolve a habilidade de leitura. Ao serem oportunizadas experiências significativas de leitura e escrita e a reflexão sobre seus usos na esfera social, a alfabetização será efetivada para além da codificação/decodificação, abrangendo também o letramento. Esse conceito apresentado por Magda Soares trouxe um aspecto da alfabetização antes desconsiderado, visto que a alfabetização era um ato mecânico centrado na repetição e junção de letras e sílabas, resultando, assim, por muito tempo no Brasil, na formação de analfabetos funcionais. Na perspectiva de Soares (1985, p. 2):

Em síntese: uma teoria coerente de alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Para a autora, é imprescindível para a inserção social do sujeito que a alfabetização e letramento ocorram de maneira indissociável. Reafirmando esse aspecto, ela esclarece:

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares 1998, p. 39-40)

Com base no que elucida a autora, é possível depreender que não existe inclusão social do sujeito não letrado, nesse sentido, os documentos oficiais, hoje, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) concebem a alfabetização a partir do trabalho com a leitura e escrita como prática social e com a consciência fonológica. Desse modo, o currículo em alfabetização do município de Fortaleza, por meio do DCRFor, enuncia:

Dessa forma, por compreender a indissociável relação estabelecida entre alfabetização e letramento, onde, mesmo apresentando-se como processos cognitivos e linguísticos distintos, acontecem simultaneamente e se mostram como interdependentes, o componente de Língua Portuguesa reconhece a centralidade do texto no processo de alfabetização, a fim de garantir que o ensino da leitura e da escrita seja autêntico, contextualizado e relevante para os estudantes, tornando-os capazes de aplicar suas habilidades em uma variedade de contextos e de continuar aprendendo ao longo da vida de forma autônoma e crítica, evidenciando, assim, um processo efetivo de alfabetização e letramento. (DCRFor, 2024, p. 26)

Apesar dos avanços na compreensão da alfabetização para além de um processo mecânico e repetitivo, identificamos que isso não foi alcançado por todos os envolvidos no processo. Existe ainda, entre uma parte dos educadores, um saudosismo em relação aos métodos tradicionais sob a justificativa de que eles traziam resultados em menos tempo, demonstrando, assim, que, para estes, a codificação/decodificação tem prioridade na alfabetização. Por outro lado, as famílias, por desconhecerem os avanços nessa área, em sua grande maioria, acreditam que o processo de alfabetização se resume à junção e repetição de sílabas e ao capricho no desenho da letra cursiva. Esse aspecto é frequentemente observado nas reuniões e conversas com as famílias e foi constatado nas falas dos sujeitos deste estudo quando solicitados a discorrer sobre as próprias experiências e expectativas em relação à alfabetização das suas crianças, conforme exposto a seguir:

Pesquisadora: Você lembra como foi a sua alfabetização?

Mãe de M.C.: Lembro pouco, porque eu lembro também que eu já aprendi a ler na primeira série, mas também não foi bem fluente não. Porque eu lembro até a



palavrazinha que eu não conseguia ler mesmo que era BAÚ, eu dizia o BA e o U não saía, não saía de jeito nenhum.

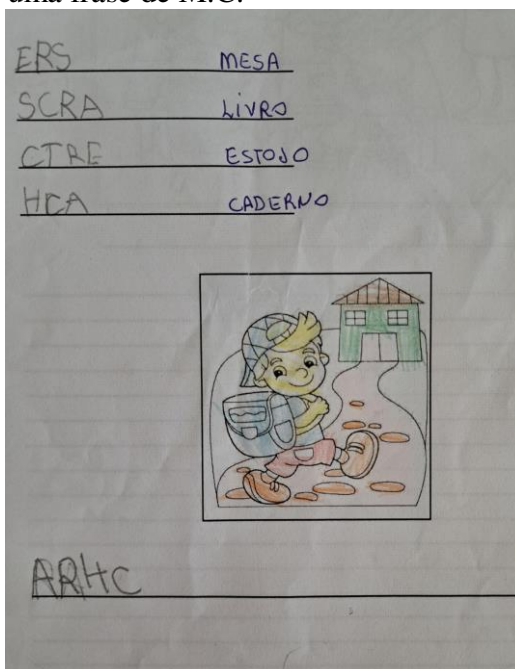
Pesquisadora: E como você espera que seja a alfabetização de M.C.?

Mãe de M.C.: Ah eu queria muito que ela começasse a ler muito rápido. Porque a professora do primeiro ano deu umas sílabas, aí eu espalho assim tudo na mesa e vou pegando pra ela poder ler junto comigo, aí eu leio com ela, ela lê e tudo, mas aí quando eu vou dizer M.C. e essa sílaba aqui como é, aí ela já não sabe mais dizer.

O relato da mãe de M.C. deixa claro que sua maior preocupação é que M.C. aprenda as sílabas e leia “rápido”, pois, para ela, M.C. tem preguiça e, por essa razão, não lê. A mãe declara isso em outro trecho: “Porque às vezes eu vejo que ela sabe e ela só tem preguiça de querer me dizer. Aí às vezes eu já fico estressada, aí o pai dela vai, tenta querer se sentar com ela, mas aí também não consegue não” (Mãe de M.C., 10/02/2025).

Em relação ao nível de leitura e escrita, M.C. reconhece e nomeia algumas letras do alfabeto e se encontra no nível pré-silábico da escrita, pois, para escrever, utiliza um conjunto de letras sem fazer a correspondência sonora, como pode ser observado em seu teste das quatro palavras e uma frase.

Figura 7 – Teste das quatro palavras e uma frase de M.C.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A mãe de A.A., em contrapartida, demonstra entender a alfabetização como a habilidade de escrever com uma letra bonita e também define a aprendizagem das sílabas como aspecto principal desse processo.

Mãe de A.A.: a letra dela melhorou um pouco, mas ela era muito rabiscada, eu me estressava muito. Ela ia lá e fazia. Quando ela fazia, ela fazia errada, duas vezes

errada, eu me estressava. Eu já tentei, já comprei um caderninho daquele de caligrafia pra ela.

Pesquisadora: Você acha importante ter uma letra bonita?

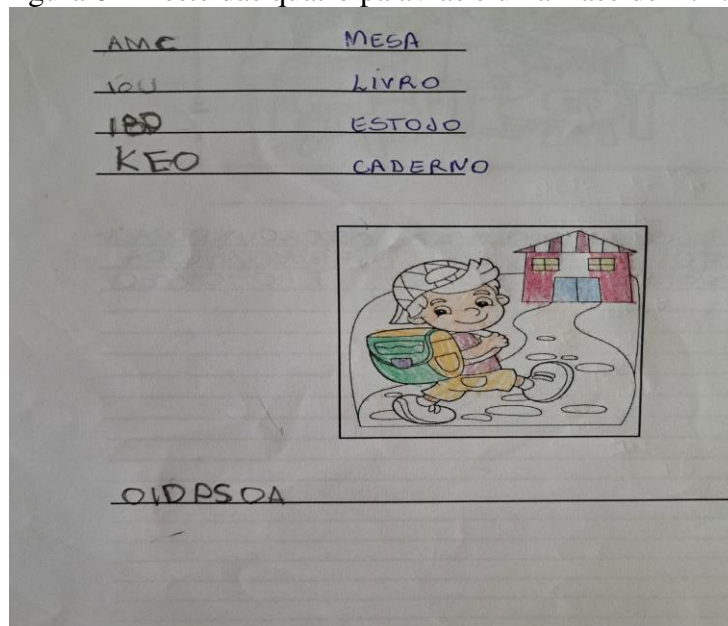
Mãe de A.A.: Acho sim.

Pesquisadora: E em relação à leitura de A.A., o que você pensa?

Mãe de A.A.: Quando ela chegou pra mim, que disse assim: “olha mãe eu já aprendi uma sílaba.” Qual filha? “Olha mãe B com A, BA,” não sei o quê e tal. Eu fiquei muito feliz. Fiquei muito feliz mesmo. (Mãe de A.A., 13/02/2025)

O teste das quatro palavras e uma frase de A.A., a seguir, indica que ela está no nível pré-silábico da escrita em transição para o nível silábico, já que, na última palavra, a criança utilizou uma letra para cada sílaba e considerou o valor sonoro da sílaba “CA” ao utilizar a letra “K” para representar esse som, além disso, representou o som das vogais nas sílabas seguintes. A criança consegue ler algumas sílabas simples, mas não consegue ler palavras.

Figura 8 – Teste das quatro palavras e uma frase de A.A.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os aspectos observados nos relatos das mães de M.C e A.A. são recorrentes no contexto escolar. No meu dia a dia como professora alfabetizadora, recebo muitas famílias que reclamam da letra “feia” do seu filho ou que ficam indignados quando eu não elogio a letra “bonita” da criança, ou ainda que reivindicam mais atividades com as sílabas. Essas famílias, inclusive, buscam matricular suas crianças em aulas de reforço objetivando que esses aspectos sejam mais bem trabalhados. Ressalta-se, porém, que essas aulas de reforço costumam ser oferecidas por pessoas sem formação na área. Tudo isso aponta para o que, de fato, as famílias consideram relevante no processo de alfabetização.

No entanto, é necessário que o que está proposto no currículo de alfabetização da

Rede municipal de ensino de Fortaleza chegue às famílias de forma clara e compreensível para que suas expectativas estejam alinhadas ao trabalho que é realizado em sala de aula.

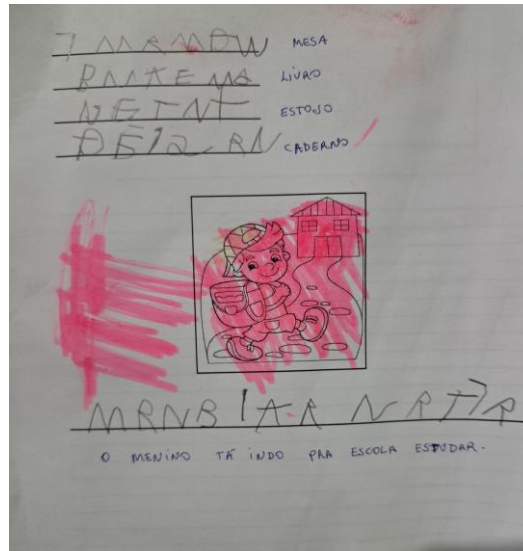
Outra situação muito recorrente no contexto das turmas de alfabetização tem sido a postura de atrelar as dificuldades apresentadas pelas crianças nesse processo a transtornos. É observável que o número de crianças com dificuldades de aprendizagem em decorrência de transtornos tem se elevado a cada ano, contudo o que observamos é que a busca por diagnósticos tem se disseminado de tal forma que se apresenta como justificativa de alguns familiares para as dificuldades observadas no processo de alfabetização de suas crianças mesmo antes do parecer de um especialista, como podemos constatar nas falas das mães de M.V.:

Eu acho que ela não tem aquele grau de autista, assim, que não interage com as crianças né. Porque tem aqueles que não interagem, que não pega nada, nada, tipo assim, não consegue identificar nada, né. Aquele, que eu acho que é cem por cento mesmo autista. Eu acho que ela tem déficit de atenção mais alguma coisa assim, um grau acho que é 1, tem grau 1, 2, 3... eu não entendo né. Que eu vejo tanta criança autista assim, né, que não consegue interagir, não consegue identificar nada, toma remédio. Eu acho que ela pode até tomar alguns remédios pra ajudar, né. (Mãe de M.V., 10/02/2025)

A mãe de M.V. conclui sua fala dizendo que está tentando conseguir uma consulta com o neurologista, mas que, por meio do posto de saúde, é muito difícil e ela não tem condições de pagar uma consulta particular. É importante destacar que o diagnóstico de algum transtorno contribui para que a escola e o educador possam adaptar a sua prática às especificidades apresentadas pela criança, de modo que possa garantir seu direito de aprender.

De acordo com o teste das quatro palavras e uma frase de M.V., apresentado a seguir, ela se encontra no nível pré-silábico da escrita, pois não faz correspondência entre a escrita e a fala e as observações indicam que M.V. não identifica as letras do alfabeto, não escreve seu nome e ainda não desenvolveu a consciência fonológica.

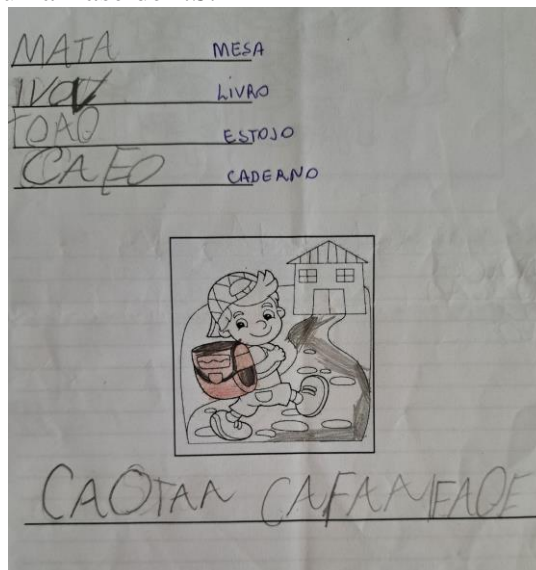
Figura 9 – Teste das quatro palavras e uma frase de M.V.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A mãe de I.S. também afirma que o menino tem algum “problema” e completa: “é porque na outra escola disseram que ele não aprendia”. I.S. está no nível pré-silábico da escrita em transição para o nível silábico, pois começa a fazer a correspondência sonora com a escrita, como pode ser visto no seu teste.

Figura 10 – Teste das quatro palavras e uma frase de I.S.



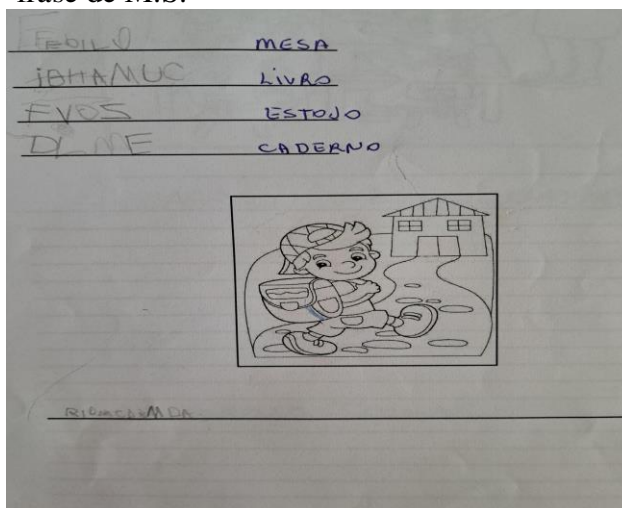
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

É evidente que, diante de indícios que indiquem a existência de algum transtorno ou dificuldades de aprendizagem na criança, se deve procurar uma equipe multidisciplinar para avaliação, diagnóstico e acompanhamento, contudo, rotular a criança como portadora de

transtornos apenas porque ainda não aprendeu a ler no 2º ano, sem considerar os diversos aspectos envolvidos nesse processo, é insensatez.

No que concerne ao teste de escrita de M.S., este revela que ela também está no nível pré-silábico. M.S. se mostra extremamente nervosa diante do teste, tento acalmá-la dizendo que não precisa se preocupar, que ela pode fazer do jeito dela e, depois de algum tempo, M.S. realiza o teste apresentado a seguir.

Figura 11 – Teste das quatro palavras e uma frase de M.S.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os alunos de 1º e 2º anos da rede municipal de Fortaleza realizam o teste de escrita das quatro palavras e uma frase a cada dois meses no primeiro semestre letivo passando para a realização mensal no segundo semestre letivo. A grande maioria dos alunos do 2º ano estão habituados a esse teste e não apresentam resistência em fazê-lo. Nessa esteira, o comportamento de M.S. chama a atenção, ela demonstra nervosismo, insegurança e medo ao ser solicitada a realizá-lo. Compreender o que leva uma criança a se comportar de tal maneira é de extrema importância para que a escola seja um ambiente que a acolha e que lhe transmita confiança. Sobre isso, Santos (1983) afirma que:

Se a aprendizagem da relação afectiva com a mãe e a da resolução mental da depressão, se não faz adequadamente antes da escola, a criança não pode aceitar o que lá se ensina porque apenas vê nela, uma tralha informe de instrumentos que a torturam e que não servem às suas necessidades afectivas. Ela quer ser amada e encontrar a quietação num ambiente tranquilizador e fornecem-lhe casas e matérias des afectadas como as letras, os algarismos, as canetas e os papéis. (Santos, 1983, p. 34)

Diante da afirmação do autor, torna-se evidente o quanto o aspecto emocional influencia na adaptação ou não das crianças à escola.

Assim, compreendemos que a Psicogênese da Língua Escrita e o conceito de letramento trouxeram avanços importantes para o trabalho com a alfabetização. Contudo, as abordagens de outros aspectos envolvidos no processo são tão relevantes quanto e devem estar presentes na nossa reflexão e prática em sala de aula.

João dos Santos nos alerta para o caráter evolutivo da linguagem escrita, que levou milhares de anos para ser desenvolvida e aperfeiçoada, aspectos estes, segundo o autor, muitas vezes desconsiderados por estudiosos e pela própria escola que exige da criança o domínio da leitura e da escrita em um tempo pré-determinado, chegando a culpabilizá-la pelo insucesso.

Ensinar as crianças a ler e escrever corresponde a um trabalho de decodificação, dificilmente compreensível para certas crianças com problemas afetivos ou vivendo em ambientes culturalmente desinteressados por esse tipo de actividade. A alfabetização implica, necessariamente, uma decodificação e uma compreensão aprofundada das transformações das ideias que se introduzem nos vários processos em que a linguagem escrita intervém. (Santos *apud* Branco, 2010, p. 95).

Para o autor, faz-se necessário se debruçar sobre o significado inconsciente das dificuldades das crianças nesse processo, reafirmando, assim, a relevância dos aspectos emocionais para a aprendizagem da leitura e da escrita. E ao refletir sobre os significados inconscientes das dificuldades no processo de alfabetização, é pertinente ter um olhar sensível para as relações da criança fora da escola, sobretudo com sua família, pois, como indica Santos, “uma das coisas que é preciso aprender na iniciação à escola é que a escola aparece na sequência de uma série de coisas que se aprendam antes, que é a relação com a mãe, a relação com o pai, a relação com as pessoas, com várias circunstâncias da vida real” (Branco, 2000, p. 91).

A forma como a criança foi recebida em sua família desde a concepção, até seu nascimento e desenvolvimento na primeira infância, sua relação com seus pais, irmãos, quando existem, e família alargada, a maneira como as emoções são expressas em seu cotidiano, as expectativas da família em relação à criança e a importância dada à alfabetização pelos pais, que está intimamente ligada às suas próprias experiências nesse contexto, são aspectos de extrema relevância e precisam ser considerados no estudo das dificuldades identificadas no processo de alfabetização. Ainda segundo Santos:

Não pretendemos que os educadores passem a trabalhar em função do que se deve desenvolver num ou outro sentido, mas que todos tenham a consciência de que o desenvolvimento é um processo dinâmico que se inicia no nascimento da criança, que envolve o bebê e a mãe, o bebê e a família, num conjunto de ações contínuas e harmônicas e que, como tal, deve ser compreendido e aplicado. (Santos *apud* Branco, 2000, p. 93)

Cabe aqui ressaltar que, para uma criança que traz em sua psique um sofrimento de ordem afetiva ou relacional, a aprendizagem da leitura e escrita torna-se um grande desafio, e a escola precisa atentar-se para essa questão na busca de meios que promovam o bem-estar da criança e a garantia de sua aprendizagem.

Em minha prática pedagógica como professora do 2º ano do ensino fundamental, observo crianças que chegam a essa etapa e não conseguem escrever o nome próprio sem auxílio, não reconhecem as letras do alfabeto e não desenvolveram a consciência fonológica, mesmo tendo passado pela educação infantil e 1º ano, em que esses aspectos são amplamente trabalhados de forma contextualizada e lúdica. Essas crianças apresentam grande dificuldade em avançar no processo de alfabetização. Sentem-se envergonhadas diante dos colegas que avançam e atemorizadas diante das atividades de leitura.

Ao final do segundo ano, elas precisam responder às expectativas dos seus familiares, dos seus professores e das avaliações externas da rede de ensino quanto ao nível de alfabetização em que se encontram, e minha experiência de sala de aula traz evidências de como as crianças em questão apresentam sofrimento e ansiedade nesse momento por não avançarem efetivamente no processo de alfabetização.

Demonstramos aqui que a alfabetização ainda é um desafio para o nosso País e que está no centro das discussões atuais como indicador que eleva a qualidade da educação. Abordamos os aspectos relacionados à história e métodos, de modo que destacamos como o trabalho com a alfabetização, inicialmente, tinha como base os métodos sintéticos e, posteriormente passou a priorizar os métodos analíticos, além de referir as inovações trazidas pela Psicogênese da escrita, pelo conceito de letramento e a visão de João dos Santos acerca do processo de alfabetização.

Atendendo ao objetivo do capítulo, apresentamos ainda a compreensão das famílias em relação a esse processo, ademais, por meio do teste das quatro palavras e uma frase de cada criança participante deste estudo, foi possível observar o nível de escrita de cada uma, o que nos possibilita entender o pensamento das crianças acerca da escrita e, conseqüentemente, da leitura.

## **5 RELAÇÕES FAMILIARES E SUAS REPERCUSSÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

A pesquisa em questão definiu como objetivo principal investigar qual a influência das relações familiares no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza. Para alcançar tal objetivo, buscamos aprofundar os estudos acerca das categorias conceituais que o compõem.

Desse modo, com o intuito de responder aos objetivos específicos, dedicamos os capítulos 2 e 3 à discussão em torno dos conceitos de família, criança e alfabetização. Nessa discussão, recorreremos à triangulação entre a teoria e os dados gerados a partir dos instrumentos de coleta de dados, o que possibilitou a compreensão e a validade dos nossos achados.

Neste capítulo, apresentamos os aspectos relacionais identificados nas observações e desenhos de família das crianças e confirmados por meio das Histórias de Vida narradas pelas mães que impactam o comportamento das crianças frente ao processo de alfabetização, de modo que possamos responder ao nosso problema de pesquisa, a saber: de que forma as relações familiares repercutem no processo de alfabetização das crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Fortaleza?

Nesse sentido, ao tomar como objeto de pesquisa as implicações que as relações familiares podem ter no processo de alfabetização, consideramos que esse processo não está relacionado, apenas, à dimensão cognitiva e racional, mas permeia, também, a subjetividade da criança, de maneira que recorreremos à teoria psicanalítica desenvolvida por Freud para embasar o desenvolvimento do presente estudo.

Ao formular sua teoria, Freud rompe com a ideia de que temos o controle total das coisas e de que nosso comportamento é exclusivamente conduzido pela razão. Conforme apontam Figueiredo e Santi (2009), Freud define o inconsciente como o objeto central da psicanálise. Ao se deparar com pacientes considerados histéricos, Freud iniciou a busca pela compreensão do que estaria por trás dos sintomas desses pacientes. Histeria era a designação dada ao comportamento apresentado por muitos pacientes da época que, sem uma explicação orgânica, mostravam-se adoecidos. De acordo com Figueiredo e Santi:

Ao receber em sua clínica certos pacientes - denominados histéricos - com sintomas de paralisias e anestésias localizadas, ele se defrontou com a falta de instrumental neurológico para responder ao sofrimento deles. Seus mestres não reconheciam a existência de uma doença nesses pacientes, na medida em que não podiam identificar neles lesões orgânicas - se não havia lesão, não poderia haver doença. (Figueiredo;



Santi, 2009, p 82-83)

Assim, a partir dos seus estudos e observações, Freud conclui que o sofrimento dos seus pacientes não tinha relação com o corpo, mas que era uma exteriorização de um sofrimento oculto, guardado em suas mentes. Suas conclusões levariam ao surgimento da psicanálise, cujo sentido etimológico está relacionado à investigação da psique humana.

A psicanálise dá um lugar de destaque ao inconsciente de maneira a desqualificar a razão e coloca em evidência a subjetividade do sujeito, a sua verdade que, apesar de silenciada, diz muito acerca de sua conduta. Para Santos (Santos *apud* Branco, 2000, p. 91), a psicanálise é um ponto de vista sobre a organização mental do homem, um método de tratamento e uma forma de compreender a parte inconsciente da expressão verbal.

Freud apresentou a sua teoria em tópicas (Lima, 2011). De acordo com a primeira tópica, a mente humana estaria dividida em: consciente, lugar onde estão todas as experiências e informações de que temos ciência e controle. O pré-consciente, que se refere àquilo que está no inconsciente, mas que pode ser trazido ao consciente sem muito esforço; e o inconsciente, lugar onde estão nossos instintos, pulsões e tudo o que nossa mente, numa tentativa de evitar sofrimento, censurou, mas que continua ali e manifesta-se num sofrimento incompreendido.

Reconhecendo as limitações da primeira tópica quanto à explicação de vários fenômenos psíquicos, Freud elabora a segunda tópica. Nesta, apresenta a divisão da mente em id, ego e superego. O id, em comparação com a primeira tópica, diz respeito ao nosso inconsciente. Sobre isso, conforme nos aponta Lima (2011, p. 2), “os conteúdos do id, expressão psíquica das pulsões, são inconscientes, por um lado hereditários e inatos e, por outro lado, adquiridos e recalcados”. O ego funciona como um mediador entre o id e a realidade, ele é responsável por ajustar nossa conduta em relação aos estímulos que vêm da nossa mente e os que vêm do mundo externo. Já o superego é o nosso repressor, considera as proibições e imposições postas pela sociedade e pela cultura na qual estamos inseridos e nos censura moralmente. Lima (2011) esclarece que:

Num primeiro momento, o superego é representado pela autoridade parental que molda o desenvolvimento infantil, alternando as provas de amor com as punições geradoras de angústia. Num segundo tempo, quando a criança renuncia a satisfação edipiana, as proibições externas são internalizadas [...]. O superego estabelece a censura dos impulsos que a sociedade e a cultura proíbem ao id, impedindo o indivíduo de satisfazer plenamente seus instintos e desejos. É o órgão psíquico da repressão, particularmente a repressão sexual. (Lima, 2011, p. 2)

Diante do exposto, pode-se olhar a criança em fase de alfabetização e que apresenta dificuldades nesse processo com a compreensão de que tais dificuldades podem ter como ponto

de partida os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento antes da entrada na escola e a forma como se desenvolvem as relações familiares, conforme revela Santos:

Se a cultura é, basicamente, o sistema de relações que se estabelece entre as pessoas duma comunidade, não podemos fornecer uma cultura acadêmica a quem não teve uma infância afectivamente enquadrada por um sistema de relações existentes entre as pessoas que exercem funções parentais. Não podemos consciencializar um delinquente acerca das suas motivações, se ele foi uma criança abandonada. Ser afectivamente abandonada significa, para uma criança, não ter modelos acessíveis à fragilidade dos meios de que o seu corpo dispõe, e à capacidade de escolha que falta à sua pessoa em devir. (Santos *apud* Branco, 2000, p. 194)

O autor ressalta a importância dos aspectos relacionais para a adaptação da criança à escola ao afirmar que “o que no campo da relação afectiva e da comunicação verbal não foi feito até a idade da entrada para a escola primária não pode ser mais recuperado; até porque surge então a imposição, às vezes repressiva, das letras” (Santos *apud* Branco, 2000, p. 196). Para a Teoria Santiana, as crianças que apresentam problemas de origem emocional não estarão aptas ao contexto escolar e expressarão essa inaptidão por meio de comportamentos diversos dentre os quais podemos exemplificar a indisciplina, a introspecção e a falta de motivação para aprender.

Ademais, ainda sobre as relações familiares, o autor complementa “[...]o desenvolvimento psíquico das crianças, que é bem evidente a partir dos 6 ou 7 meses, não parece depender tanto dos conhecimentos dos pais, mas das suas aptidões espontâneas para educar. Eu diria, para se relacionarem com as crianças” (Santos *apud* Branco, 2000, p. 197).

Posto isto, com o intuito de evidenciar os nossos achados empíricos e sua relação com o que apregoa a teoria em estudo, sistematizamos, no quadro a seguir, a análise dos dados da pesquisa, realizada a partir da Análise Temática, a qual nos possibilitou a discussão dos aspectos identificados nas relações entre as crianças e sua família.

Quadro 1 – Sistematização dos aspectos relacionais - Tema 1: Constituição familiar

<b>Tema</b>	<b>Núcleo de sentido</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro/fragmento</b>
Constituição familiar	Gravidez não planejada	A mãe de M.V. relata que engravidou durante o período de namoro aos 18 anos.	<i>Porque, assim, eu não era junto com o pai dela, né, a gente namorava.[...]Mãe de M.V.</i>

*Continua.*

Quadro 1 – Sistematização dos aspectos relacionais - Tema 1: Constituição familiar  
(Conclusão)

<b>Tema</b>	<b>Núcleo de sentido</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro/fragmento</b>
Constituição familiar	Casamento e chegada dos filhos	A mãe de M.C. conta do seu casamento e nascimento dos filhos, com uma diferença de 8 anos entre as gestações.	<i>Depois que eu casei, primeiro nasceu o irmão dela, que tem 15 anos, e depois M.C. ela é a mais nova[...]-Mãe de M.C.</i>
	Relacionamento conjugal precoce	A mãe de A.A. relata que passou a conviver com o pai da criança aos 11 anos e ele tinha 14 anos	<i>A gente já vivia junto,[...] a gente começou a namorar eu tinha 11 anos, [...]sabe aquele namorinho de infância?[...]-Mãe de A.A.</i>
	Relacionamento conjugal precoce	A mãe de I.S. fala sobre os dois relacionamentos que teve, o primeiro aos 14 anos e o segundo com o pai de I.S. aos 24 anos.	<i>Eu me ajuntei com 14 anos, convivi 10 anos com ele, é o pai da minha filha mais velha. Aí com o pai de I.S. e da minha filha de 9 anos, a gente viveu uns 8 anos</i>
	Casamento e chegada dos filhos	A mãe de M.S. conta sobre seu primeiro casamento e que teve 3 filhos desse casamento.	<i>A gente casou eu tinha 22 anos e aí eu tive 3 filhos, a mais velha vai fazer 15, o irmão dela que tem 12 e mora com a família paterna e M.S. que tem 7 anos[...]-Mãe de M.S.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Sistematização dos aspectos relacionais - Tema 2: Gestação e nascimento

<b>Tema</b>	<b>Núcleo de sentido</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro/fragmento</b>
Gestação e nascimento	Ausência do pai durante a gestação	A mãe de M.V. relata as dificuldades enfrentadas no período de gestação que a fez proibir que o pai da criança se aproximasse delas por um tempo.	<i>Foi uma turbulência na gravidez de M.V. Acho que me afetou mais o psicológico até,[...]botaram coisas na cabeça dele, né,[...]-Mãe de M.V.</i>
	Gravidez planejada	A mãe de M.C. relata ter tido uma gravidez planejada e tranquila.	<i>A M.C. foi planejada, o irmão dela não foi[...] eu sempre quis muito uma menina, a gravidez foi tranquila.[...]-Mãe de M.C.</i>
	Gravidez na adolescência	A mãe de A.A. relata que engravidou aos 14 anos e que teve uma gravidez tranquila.	<i>A gente passou 3 anos pra engravidar, aí eu tinha 14 anos quando ela nasceu. Foi bem tranquila a gravidez.[...]-Mãe de A.A.</i>
	Ausência do pai durante a gestação.	A mãe de M.S. conta que se separou e só descobriu que estava grávida de M.S. quando estava no quinto mês.	<i>Eu descobri que estava grávida já no quinto mês[...] eu passei por uma separação no período que já estava grávida e não sabia[...] e eu sofri um acidente de carro do terceiro para o quarto mês, que hoje que eu sei que eu estava de três pra quatro meses. [...]-Mãe de M.S.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os temas Constituição familiar, e Gestação e nascimento nos levaram a observar núcleos de sentidos que revelam o contexto no qual as famílias participantes do nosso estudo estruturaram suas famílias e os acontecimentos em torno destas no período de gestação e nascimento das crianças, sujeitos da pesquisa. Verificamos que duas famílias primeiro se uniram por meio do casamento e, posteriormente, deu-se a chegada dos filhos, enquanto as outras duas apresentaram o início da vida conjugal ainda na adolescência e, logo em seguida, geraram os primeiros filhos. Já no caso da mãe de M.V., observamos que ela engravidou no período de namoro e não chegou a conviver com o pai da criança. Tais observações evidenciam que a estrutura familiar não é universal e imutável, que, na escola, nos deparamos com a diversidade de estruturas familiares existente na sociedade atual e que, por essa razão, não convém falar em família desestruturada, mas sim compreender a influência dos contextos familiares no comportamento que as crianças apresentam no contexto escolar.

Vimos que, na evolução do conceito de família, a mulher foi a responsável por impor as formas de organização familiar para se defender do assédio dos homens e garantir a proteção da criança. Assim, a figura da mãe, ou de alguém que assuma esse papel, tem grande importância na estrutura familiar, pois, conforme aponta João dos Santos (2016, n. p.), “as primeiras condições para a existência duma vida comunitária humana parece ter sido a imposição do casamento exogâmico. Os primeiros deveres que as sociedades se impuseram foi o de proteger a simbiose mãe-filho”.

Nesse sentido, considerando a simbiose mãe-filho, compreendemos que as situações que foram vivenciadas pelas mães durante as gestações de M.V., M.S. e A.A., situações de abandono por parte do pai, separação, violência física e gravidez na adolescência trouxeram consequências negativas para as mães e seus filhos. A criação de crianças psiquicamente saudáveis depende da atenção e dos cuidados para com as mães, conforme nos alerta Santos (2016). Sobre o abandono às mães, o autor discorre:

Muitos jovens comportam-se hoje como se não tivessem a noção de que a maternidade pode ser um acidente do amor e que esse acidente exige uma atitude responsável da parte dos progenitores. Quando se fazem comparações teóricas entre o homem e a mulher esquece-se muitas vezes que na gestação a mãe traz sempre o filho no ventre, mas que o pai nem sempre traz no coração a sua companheira e o seu filho. (Santos, 2016, n.p.)

Quadro 3 – Sistematização dos aspectos relacionais - Tema 3: Relação da criança com o pai

<b>Tema</b>	<b>Núcleo de sentido</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro/fragmento</b>
Relação da criança com o pai	Participação financeira e visitas eventuais	A mãe de M.V. relata que há dois anos houve uma maior aproximação por parte do pai da criança.	<i>Aí agora tá sendo melhor, porque ele tá com dois anos pra cá, ele separou da mulher que atrapalhava a nossa vida né, e hoje ele tem uma relação ótima com ela.[...]-Mãe de M.V.</i>
	Preferência parental	A mãe de M.C. conta que o pai da menina é louco por ela e gosta de agradá-la	<i>O pai dela faz tudo que ela quer[...] é cheio de besteira com M.C.[...]-Mãe de M.C.</i>
	Boa relação	A mãe de A.A. relata que a menina tem uma boa relação com o pai hoje, mas que quando tinha entre 4 e 5 anos não era assim, pois acredita que a menina o culpava pelas brigas entre a mãe e ele.	<i>Eles têm um relacionamento de pai e filha mesmo, são muito unidos, mas teve um tempo que ela não se dava muito com ele, eu acho que foi quando ela tinha uns 4 ou 5 anos[...]Porque eu não sei se na cabeça dela ele era culpado, porque a gente brigava demais[...] -Mãe de A.A.</i>
	Rejeição	A mãe de M.S. conta que o pai de M.S. tem uma relação distante com a menina, demonstrando ter preferência pelos outros filhos	<i>Ela é registrada só no meu nome[...], foi uma separação por agressão física[...], ele também nunca tentou se aproximar, ele é muito presente com os outros, mas com ela fica aquela coisa[...] -Mãe de M.S.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Sistematização dos aspectos relacionais - Tema: Relação da criança com a mãe

<b>Tema</b>	<b>Núcleo de sentido</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro/fragmento</b>
Relação da criança com a mãe	Comportamento agressivo - responde mal à mãe	A mãe de M.V. relata que a menina apresenta comportamentos de rebeldia com ela.	<i>Elas não são muito apegadas a mim, acredita?[...]. Ela me responde muito, tão rebelde minha filha. E é porque eu não sou uma mãe ruim de tá batendo, mas tem dia que ela tá muito revoltada.[...]Mãe de M.V.</i>
	Identificação com a mãe	A mãe de M.C. conta que a menina é muito apegada a ela.	<i>Se eu estiver em casa, ela fica, ó mãe dá um pouquinho de atenção[...], porque ela é muito apegada a mim, às vezes eu saio e ela fica chorando, ela queria ir comigo pro trabalho. Ela é muito apegada a mim[...]-Mãe de M.C.</i>
	Carência	A mãe de A.A. conta que, apesar de passar o dia trabalhando, procura estar sempre com a menina e que, por vezes, A.A. deseja dormir junto com ela.	<i>Então ela mora com a minha mãe, mas eu tô sempre com ela, só não o dia todo que eu trabalho. Tem dia que ela “não mãe, eu não quero dormir com a minha mãe, eu quero dormir com a senhora” e ela vai. Quando ela vai dormir comigo ela quer dormir na minha cama, junto comigo e lá eu deixo.[...]-Mãe de A.A.</i>

*Continua.*

Quadro 4 – Sistematização dos aspectos relacionais - Tema: Relação da criança com a mãe  
(Conclusão)

<b>Tema</b>	<b>Núcleo de sentido</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro/fragmento</b>
Relação da criança com a mãe	Carência	A mãe de M.S. relata que a menina expressa apego por ela e que busca sempre estar perto da mãe.	<i>Assim, ela é muito grudada em mim, quando estou em casa quer ficar agarrada, pra onde eu vou ela quer ir[...] - Mãe de M.S.</i>
	Ausência	A mãe de I.S. conta que em virtude dos afazeres diários tem pouco tempo com o menino.	<i>Eu trabalho o dia todo, daí eles passam o dia na casa da avó paterna. Quando estou em casa tenho que fazer as coisas, tô cansada[...], é a irmã dele quem ensina a tarefa, eu não tenho paciência. [...] - Mãe de I.S.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange às considerações acerca da relação das crianças com os pais, cabe destacar que tanto a gestação de I.S. quanto a relação deste com o pai são assuntos que a mãe optou por não expor. Entendemos que os silêncios também comunicam e que esses temas devem trazer-lhe algum sofrimento. I.S. também não costuma falar do pai na escola, se limita a dizer apenas que não mora com ele. Em relação à mãe, percebe-se que ela não consegue participar ativamente do cotidiano da criança pela carga de trabalho fora e dentro de casa.

M.S. é rejeitada pelo pai, a participação deste na vida da criança se resume à contribuição financeira. Tal contribuição também é uma característica que se observa na relação de M.V. com o pai; além disso, este a visita eventualmente. Sobre as relações parentais, Santos considera imprescindível para o bom desenvolvimento da criança a presença da figura materna e da figura paterna de modo a possibilitar a compreensão do Édipo (Santos apud Branco, 2000). No âmbito da aprendizagem no processo de alfabetização, Holanda (1998) confirma essa ideia quando afirma:

Do ponto de vista psicanalítico, a criança alfabetiza-se após ter resolvido o complexo



de Édipo, porquanto nesta época, não está mais canalizando sua energia para as figuras parentais, ou seja, a criança sai da relação privada para adentrar o âmbito do público. (Holanda, 1998, p. 125)

Ressaltamos que as figuras materna e paterna citadas não são, necessariamente, a mãe e o pai, mas quem, na relação com a criança, simboliza seu objeto de amor e quem a distancia deste. Sobre isso, Santos explica:

A maior parte das crianças com dificuldade de iniciação à aprendizagem escolar, são crianças em que a função maternal (a de dádiva envolvente) se não exerceu de forma favorável à interferência do pai, no exercício da função paternal, isto é, da função de terceiro elemento da estrutura familiar (e psíquica). Quando falha o exercício da função paternal a aprendizagem do que é exterior à relação afectiva entre a criança e a mãe, não é por ela aceitável e às vezes não é possível porque não faz sentido. (Santos, 1983, p.35)

Assim, o apego e a dependência percebidos na relação de M.S. e M.C. com suas mães e a agressividade observada na relação de M.V. com a mãe – quando confrontados com os aspectos identificados nos desenhos de família das crianças e nas suas dificuldades de adaptação escolar e no processo de alfabetização – podem indicar falhas na resolução do complexo de Édipo dessas crianças.

Quadro 5 – Sistematização dos aspectos relacionais - Tema 5: Relação da criança com irmãos

<b>Tema</b>	<b>Núcleo de sentido</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro/fragmento</b>
Relação da criança com irmãos	Brigas constantes	A mãe de M.V. relata que existem situações de conflitos entre a menina e a irmã por ciúmes dos primos.	<i>Hoje elas brigam muito, mas é porque M.V. tem ciúme da irmã com os primos. Aí diz pros primos não ser amigos da irmã.[...]-Mãe de M.V.</i>
	Rivalidade	A mãe de M.C. relata que ela e o irmão brigam com frequência em razão do ciúme que ele sente da irmã.	<i>E em casa, assim, com o irmão, ele fica dizendo que ela não sabe. Ele tem 15 anos e ele se troca com ela. Porque ele é muito ciumento.[...], porque ele diz que a gente faz tudo que ela quer[...]-Mãe de M.C.</i>

*Continua.*

Quadro 5 – Sistematização dos aspectos relacionais - Tema 5: Relação da criança com irmãos  
(Conclusão)

<b>Tema</b>	<b>Núcleo de sentido</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro/fragmento</b>
Relação da criança com irmãos	Ciúmes/agressividade	A mãe de A.A. revela existir uma relação conflituosa da menina com os irmãos, marcada por brigas e ciúmes.	<i>Quando eu engravidei ela queria muito. Só que quando nasce e cresce, eu não tenho só aquela atenção pra ela[...], eu não posso dar aquele carinho só pra ela e tipo, pra ela é tudo a senhora não gosta de mim, a senhora não me ama, a senhora só dá atenção pros meus irmãos. Eles brigam demais, mas ela é muito estressada com os irmãos. Tudo ela quer bater, dar chute[...]-Mãe de A.A.</i>
	Dependência	A mãe de M.S. relata que a menina é muito próxima à irmã, de modo que só dorme na companhia da mesma.	<i>E ela só dorme com a irmã dela, se a irmã dela, não porque é a irmã que bota ela pra dormir, né? Se ela não tá lá ela não dorme. Ela gosta muito da irmã[...]-Mãe de M.S.</i>
	Brigas constantes	A mãe de I.S. conta que as brigas são frequentes entre o menino e a irmã.	<i>Eles brigam muito, ele e a irmã.[...]-Mãe de I.S.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Sistematização dos aspectos relacionais - Tema 6: Relação da criança com outros familiares com quem convive

<b>Tema</b>	<b>Núcleo de sentido</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro/fragmento</b>
Relação da criança com outros familiares com quem convive	Figura de autoridade - avó	A mãe de M.V. relata existir mais respeito e consideração de M.V. pela avó do que por ela.	<i>É como se ela tivesse um respeito maior pela minha mãe, uma consideração maior.[...] -Mãe de M.V.</i>
	Função materna e paterna dos avós	A mãe de A.A. conta que existe uma proximidade grande entre a menina e os avós e que os mesmos representam mais a figura de pais que o de avós.	<i>Eles são muito assim, demais, demais. Eles fazem tudo que ela quer, ela chama eles de mãe e pai[...] São mais mãe e pai do que vó e vô[...] -Mãe de A.A.</i>
	Rejeição	A mãe de I.S. relata que existe um conflito na relação da avó com o menino, pois ela duvida que I.S. seja seu neto.	<i>É que assim, é complicado. Ela acha que ele não é neto dela e ele sabe disso.[...] -Mãe de I.S.</i>

*Continua.*

(Conclusão)

	Medo/insegurança	A mãe de M.S. relata situações que observa no convívio de M.S. com os avós, como ser tratada aos gritos pela avó e sua reação ao presenciar o avô alcoolizado.	<i>Ela convive com a minha mãe também, mas minha mãe já tem 73 anos[...]hoje eu vejo que ela não tem paciência, aí ela começa a gritar e M.S. ela já dá uma travada[...] É aquela velha história do bebo chato, que fica procurando briga por tudo dentro de casa, aí eu já noto que ela fica assustada[...] -Mãe de M.S.</i>
--	------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos os núcleos de sentido identificados nos temas Relação com irmãos e Relação com outros familiares, percebemos que também causam angústias nas crianças e impactam negativamente no contexto escolar. M.C., por ter mais atenção de seus pais, convive com os ciúmes do irmão, o qual frequentemente faz comparações entre o seu processo de alfabetização e o da menina e repete que, na idade dela, já sabia ler, os ciúmes do irmão também são responsáveis pelas brigas constantes entre os dois. Ele, mesmo sendo um adolescente de 15 anos, ainda vê na irmã aquela que se apropriou da atenção de seus pais. O conflito com o irmão é bem evidente no desenho de família de M.C. quando não valoriza a figura que o representa. Como consequência desse conflito, observamos a insegurança de M.C. na escola, dizendo sempre que não sabe fazer, às vezes chorando e acreditando ser “burra”.

Já quanto à dependência emocional e nervosismo apresentados por M.S., podemos considerar que se relacionam, para além dos aspectos observados quanto aos eventos vividos por sua mãe na gestação e a rejeição por parte do seu pai, com a situação de alcoolismo e agressividade do avô que a menina presencia. Assim, M.S. encontra na irmã e na mãe a sua segurança, de modo que necessita “viver agarrada” nelas como relata a mãe para sentir-se protegida.

I.S. e M.V. convivem com regras rígidas na relação com suas avós que lhes causam sofrimento emocional. M.V. confirma esse aspecto em seu desenho de família ao riscar o rosto da figura que seria a avó e, posteriormente, retirá-la do desenho. Já I.S. ainda carrega a angústia

de saber que a avó o rejeita, mas que é obrigado a conviver com ela para que sua mãe possa trabalhar. Quanto a sua irmã, ele percebe que a mãe constantemente elogia a inteligência dela e faz comparações com o menino, desse modo, expressa seu desejo de ser o único a ter a atenção da mãe ao desenhar apenas ele e a mãe no desenho de família.

Por fim, para A.A. seus avós representam a segurança e o cuidado que a mãe, na adolescência, não poderia lhe oferecer e passou essa responsabilidade para eles. Por outro lado, A.A., diante do nascimento dos irmãos e por sentir-se preterida em relação a estes, não se sente parte da família e apresenta baixa autoestima e apatia.

Ante o exposto, é possível concluir que os comportamentos e reações das crianças participantes desta pesquisa frente ao processo de alfabetização refletem seu estado emocional fragilizado em razão das ausências afetivas identificadas nas relações familiares. Pois, a alfabetização, assim como todo processo de aprendizagem, é permeada pelas relações afetivas, de modo que o estado emocional da criança influencia a efetivação do seu processo de aprendizagem e se manifesta, em muitos casos, em comportamentos de inadaptação à escola. A esse respeito Santos declara:

Mas os pais, como as escolas, quando envolvidos no processo duma “educação” que o não é, porque é sobretudo *adestramento*, não se apercebem do que se passa na vida afectiva e emocional da criança. Eles acham que *dão tudo o que é preciso* e só se sentem *acusados* quando a criança tem sintomas de certa gravidade. Os sintomas das crianças são sempre o reflexo do tipo de relação que se estabelece entre elas e os adultos. (Santos, 1983, p. 25)

Em suma, a análise dos dados nos permitiu encontrar indícios de que as dificuldades identificadas no processo de alfabetização dessas crianças são manifestações de sintomas de inadaptação escolar que estão estreitamente associadas a perturbações afetivas como preconizado por João dos Santos e de acordo com o que esclarece Barros (1999):

As perturbações afectivas que João dos Santos refere não significam doenças nervosas. A apreciação que faz dos problemas deve ser enquadrada na sua vasta experiência do “tratamento” de crianças fracassadas na iniciação escolar, constatando que estas não conseguem estabelecer uma relação afectiva autêntica por dificuldades relacionadas com as condições que se processaram as relações afectivas e sociais precoces. (Barros, 1999, p.127-129)

Destarte, entendemos ser de grande relevância que as redes de ensino e a escola se apropriem dessa compreensão no sentido de estreitar os laços com as famílias para juntos buscarem meios de contribuir para a superação das dificuldades no processo de alfabetização dessas crianças.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é fruto da busca por respostas às inquietações que surgiram ao longo da minha experiência em sala de aula. As dificuldades apresentadas por algumas crianças no processo de alfabetização despertaram em mim o desejo de ampliar e aprofundar o conhecimento sobre essa temática para contribuir na garantia do direito à alfabetização, respeitando as especificidades e os contextos de vida dos alunos da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Assim, delimitamos como problema de pesquisa “De que forma as relações familiares repercutem no processo de alfabetização das crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Fortaleza? Destarte, o objetivo geral definido foi **investigar qual a influência das relações familiares no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza.**

Embasado pela teoria de João dos Santos, cujo enfoque está na aproximação entre a psicanálise e a pedagogia como meio de melhor compreender a criança e sua inadaptação à escola e fundamentado nos referenciais teóricos que possibilitaram o aprofundamento da compreensão dos conceitos de infância, família, alfabetização e relações familiares, o presente estudo buscou alcançar o objetivo geral a partir da concretização dos objetivos específicos definidos. Nesse sentido, ampliamos a compreensão de que os conceitos de infância e família são mutáveis e construídos de acordo com o contexto histórico e social.

Assim, observamos que a criança, antes concebida como um adulto em miniatura, passou a ser considerada segundo suas necessidades e especificidades, aspecto que contribuiu para o surgimento do conceito de infância, o qual refere-se a uma fase da vida de extrema importância para a constituição integral do sujeito. No que diz respeito ao conceito de família, depreendemos que tal conceito também passou por transformações ao longo do tempo e que hoje este conceito manifesta-se em uma diversidade de sentidos e de organizações familiares. Identificamos, a partir dos dados coletados, que as famílias, sujeitos deste estudo, compreendem os conceitos de criança e de família de modo diverso e segundo as experiências vivenciadas em sua história de vida.

No que concerne à alfabetização, a pesquisa evidenciou que, apesar da existência dos múltiplos aspectos envolvidos no processo de alfabetização, as discussões ao longo da história têm priorizado a discussão acerca dos métodos, das práticas pedagógicas, da prontidão e idade

da criança para ser alfabetizada. Contudo, consideramos que o aspecto emocional é fundamental no processo de alfabetização, pois está diretamente relacionado à motivação para aprender, assim, o processo de alfabetização de crianças que apresentam sofrimento de ordem emocional pode ser comprometido. Além disso, constatamos que a compreensão do conceito de alfabetização por parte das famílias limita-se à capacidade de “ler rápido” e de ter a letra bonita, demonstrando assim que concebem a alfabetização como um processo mecânico, valorizam atividades de repetição, treino da caligrafia e desconhecem a proposta pedagógica da Rede de ensino de Fortaleza para a alfabetização.

A pesquisa de campo foi realizada na escola municipal João Nogueira Jucá com as mães de alunos do 2º ano do ensino fundamental que apresentaram dificuldades no processo de alfabetização.

Após a coleta de dados no local de pesquisa, iniciamos a análise dos mesmos e sistematizamos os achados a partir dos temas identificados nas observações realizadas, dos desenhos de família produzidos pelas crianças e das Histórias de Vida narradas por suas mães, relacionando-os. Essa sistematização possibilitou entender como se dão as relações entre a criança e seus familiares e verificar a repercussão destas relações no processo de alfabetização a partir da definição de 6 temas que foram distribuídos em tabelas e receberam a seguinte denominação: Tema 1 – Constituição familiar; Tema 2 – Gestação e nascimento; Tema 3 – Relação da criança com o pai; Tema 4 – Relação da criança com a mãe; Tema 5 – Relação da criança com irmãos; e Tema 6 – Relação da criança com outros familiares com quem convive.

A partir dessa análise e da organização temática, foi possível identificar que as relações familiares exercem influência significativa no processo de alfabetização. As dificuldades observadas em sala de aula, seja no comportamento ou no desempenho acadêmico, estão, muitas vezes, atravessadas por vínculos afetivos frágeis, por ausências simbólicas e por conflitos emocionais não elaborados.

Logo, podemos concluir que é de grande relevância que as redes de ensino e a escola considerem esses aspectos e que se estabeleça uma aproximação maior com as famílias visando compreender as razões de ordem afetiva por trás das dificuldades que as crianças apresentam no processo de alfabetização para intervir adequadamente. Além disso, reconhecemos que a mitigação dos desafios envolvidos no processo de alfabetização que mobilizam governantes e Secretarias de ensino na busca em alavancar os indicadores de alfabetização depende de políticas públicas que considerem que os aspectos emocionais são fundamentais nesse processo.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARROS, Eulália. **Andar na escola com João dos Santos: Pedagogia Terapêutica**. Lisboa: Editorial Caminho, 1999.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 20 jun, 2025.
- BRANCO, Maria Eugênia Carvalho e. **Vida, pensamento e obra de João dos Santos**. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.
- BRANCO, Maria Eugênia Carvalho e. **João dos Santos: saúde mental e educação**. Lisboa: Coisas de Ler, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Por hora, nascem 44 bebês de mães adolescentes no Brasil, segundo dados do SUS**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/comunicacao/noticias/por-hora-nascem-44-bebes-de-maes-adolescentes-no-brasil-segundo-dados-do-sus> Acesso em: 10 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil no PIRLS 2021: análise dos resultados da compreensão leitora dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Inep, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Banco de dados detalha os resultados do PIRLS**. Brasília, DF: 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/banco-de-dados-detalha-os-resultados-do-pirls> Acesso em: 10 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BRITO, Roberta G.; SOARES, Sebastião S. Influência da família na aprendizagem escolar da criança: ponto de reflexão. **Revista EXITUS**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 241-253, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553156347013>. Acesso em: 10 fev. 2025.



CARMO, Suelen Souza do. *et al.* Análise quantitativa sobre gravidez na adolescência em um município mineiro. **Cogitare Enfermagem.**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 801-807, out/dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/35901> Acesso em: 3 mar. 2025.

CARVALHO, M. C. B. de. A priorização da família na agenda da política social. In: KALOUSTIAN, S. M. (org.). **Família Brasileira: a base de tudo**. 7. ed. São Paulo: Ed. Unicef, 2005.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **DCRC - Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CORDEIRO, Catarina Alexandra Carvalho; MESQUITA, Elza. Representação gráfica de crianças sobre a família: uma análise a partir do teste do desenho da família (TDF) de Louis Corman. In SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da; FORTUNATO, Ivan (org.) **Coletânea do Congresso Paulista de Ensino de Ciências: discutindo EC em países Iberoamericanos**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2022, p. 350-366.

CORMAN, Louis. **O teste do desenho da família**. Trad. de Walter H. Geenen. São Paulo: Mestre Jou, 1979.

DI LEO, Joseph H. **A interpretação do desenho infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomez. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. São Paulo: EDUC, 2009.

HOLANDA, Maria de Lourdes; LIMA, Maria Gezilane Gomes de; DIEB, Messias Holanda. A perspectiva dos estudantes dos segundos anos acerca da avaliação do SPAECE-Alfa: O caminho metodológico. **Revista de Estudos Interdisciplinares, [S. l.]**, v. 5, n. 7, p. 99–116, 2024. DOI: 10.56579/rei.v5i7.653. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/653>. Acesso em: 01 jul, 2025

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. **Alfabetização: uma visão construtivista e psicanalítica**. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1998.

HOLANDA, P. H. C. (org.). **Pedagogia Terapêutica: diálogos e estudos luso-brasileiros sobre João dos Santos**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

LIMA, Andréa Pereira de. O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia. **Archives of Clinical Psychiatry**, São Paulo,

v. 37, n. 6, p. 280-287, 2010 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832010000600005>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MEDEIROS, Jarles Lopes de. Famílias, escola e educação. In: HOLANDA, Patricia Helena Carvalho *et al.* (org.). **Nas trilhas das histórias de famílias:** educação e saúde mental. Fortaleza: Editora Via Dourada, 2023.

MENDONÇA, O. S. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. In: UNESP (org.). **Caderno de formação:** formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 23-35. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno\\_Formacao\\_bloc\\_o2\\_vol2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloc_o2_vol2.pdf). Acesso em: 15 mar. 2024.

MENDONÇA, O. Schwartz. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e Consequências para a alfabetização. In: UNESP (org.). **Caderno de formação:** formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 36-57. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno\\_Formacao\\_bloc\\_o2\\_vol2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloc_o2_vol2.pdf). Acesso em: 15 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjunturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v.15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil:** uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

OLIVEIRA, José Sebastião de. Aspectos da evolução do conceito de família, sob a perspectiva da sociedade brasileira, nos períodos colonial e imperial, no tocante à ordem social e política. **Revista Jurídico Cesumar**, [S. l.], v. 4, n. 01, 2007. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/361>. Acesso em: 10 dez. 2024.

OSTI, A. Contexto familiar e o desempenho de estudantes de uma escola no interior de São Paulo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 369–383, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637508>. Acesso em: 22 dez. 2023.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A Família em desordem.** Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.

SANTOS, João dos. **Ensaio sobre Educação I:** a criança quem é? 3. ed. Formato eBook Kindle. UK: Ed. Product Solutons Catallyses Ltd, 2016.

SANTOS, João dos. **Ensaio sobre educação II:** o falar das letras. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1983.

SCOTT, Ana Silvia. O Caleidoscópio dos Arranjos Familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto,

2012

SILVA, Aline Pacheco. et al “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: Estudos em Psicologia**. Belo Horizonte, Brasil, v. 1, n. 1, 2007.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224> Acesso em: 8 fev. 2025.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, J. C.; HICKMANN, A. A.; ASINELLI-LUZ, A.; MOURA HICKMANN, G. A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 101, n. 258, p. 22, set. 2020.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE MÃES



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Declaro que estou sendo convidado como participante para contribuir com a pesquisa intitulada: **A REPERCUSSÃO DAS RELAÇÕES FAMILIARES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO À LUZ DA TEORIA DE JOÃO DOS SANTOS** da pesquisadora **TATIANE NASCIMENTO RIBEIRO**. Essa participação não pode ser contra sua vontade. Segue abaixo informações importantes sobre a pesquisa e seus procedimentos:

**Objetivo desta pesquisa:** Investigar a influência das relações familiares no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

**Benefícios da Pesquisa:** Pretende-se, com esta pesquisa, trazer contribuições para o campo temático da educação a partir da compreensão de que as relações familiares podem influenciar no processo de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização e, com isso, favorecer o delineamento de estratégias e intervenções adequadas por parte da escola para garantir os avanços e a aprendizagem de todas as crianças.

**Público-alvo:** Mães e Alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, com faixa etária entre 7 e 8 anos, regularmente matriculados, assim como seus respectivos pais ou responsáveis.

**Organização:** A presente pesquisa irá se organizar em 04 (quatro) momentos sendo 2 deles com os pais ou responsáveis pela criança e 2 momentos com as próprias crianças.

**Riscos mínimos:** Essa pesquisa oferece riscos mínimos. Caso haja algum constrangimento ou incômodo durante os momentos, o participante será respeitado e acolhido, podendo decidir sobre sua permanência.

**Gravação:** Pedimos, desde já, a permissão para gravar em áudio a entrevista para que não seja perdida nenhuma informação. Nessa gravação, não será colocado o nome da criança. Dessa forma, a identidade será mantida em sigilo e os dados a serem utilizados serão anônimos, ou

seja, não será possível identificar as/os participantes. Ao final da pesquisa, a gravação será destruída.

**Participação livre e voluntária:** Você é livre para escolher participar da pesquisa e sua decisão será respeitada sem qualquer prejuízo, assim como pode decidir desistir a qualquer momento e pedir informações sobre esse estudo e seus resultados. Sendo a participação voluntária e isenta de pagamento.

**Divulgação dos Resultados:** Esse estudo vai produzir informações para a construção de um artigo científico para obtenção do título de Mestre em Educação e será apresentado para uma banca de professores e para o público interessado. Essa pesquisa pode também gerar trabalhos científicos que, por ventura, virão a ser apresentados em congressos e/ou publicados em revistas científicas. Não citaremos nomes ou quaisquer fontes que possam identificá-las.

**Esclarecimentos sobre a Pesquisa:** Você terá esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer ponto que desejar, sendo livre retirar seu consentimento ou interromper a participação do adolescente/jovem a qualquer momento. Você receberá, também, uma via deste termo.

**Confidencialidade da pesquisa:** Todas as informações coletadas nesta pesquisa são confidenciais e serão mantidas em sigilo. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, o pesquisador responsável e sua orientadora. É relevante ressaltar que a seguinte pesquisa segue os cuidados éticos que se devem salvaguardar sempre que os indivíduos são expostos a alguma intervenção. Essa pesquisa segue as diretrizes e normas éticas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, o que assegura os direitos dos participantes da pesquisa.

**Pagamento:** Não haverá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação. Se você desejar, poderá ter acesso as cópias dos relatórios produzidos contendo os resultados do estudo, por meio do telefone, email ou endereço da pesquisadora principal.

Nome: Tatiane Nascimento Ribeiro.      Instituição: Universidade Federal do Ceará  
Endereço: Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-110.  
E-mail: [tatinr0611@gmail.com](mailto:tatinr0611@gmail.com)  
Telefone para contato: (85) 98545-8369

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000

- Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, anos, RG:\_\_\_\_, declaro que é de livre e espontânea vontade que estou como participante desta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Local e Data: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador principal: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – PROPOSTA DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO – TCLE: AUTORIZAÇÃO CRIANÇAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada como participante para contribuir com a pesquisa intitulada: **A REPERCUSSÃO DAS RELAÇÕES FAMILIARES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO À LUZ DA TEORIA DE JOÃO DOS SANTOS** da pesquisadora **TATIANE NASCIMENTO RIBEIRO**. Essa participação não pode ser contra sua vontade ou da criança. Segue abaixo informações importantes sobre a pesquisa e seus procedimentos:

**Objetivo desta pesquisa:** Investigar a influência das relações familiares no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

**Benefícios da Pesquisa:** Pretende-se, com esta pesquisa, trazer contribuições para o campo temático da educação a partir da compreensão de que as relações familiares podem influenciar no processo de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização e, com isso, favorecer o delineamento de estratégias e intervenções adequadas por parte da escola para garantir os avanços e a aprendizagem de todas as crianças.

**Público-alvo:** Mães e alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, com faixa etária entre 7 e 8 anos, regularmente matriculados, assim como seus respectivos pais ou responsáveis.

**Organização:** A presente pesquisa irá se organizar em 04 (quatro) momentos sendo 2 deles com os pais ou responsáveis pela criança e 2 momentos com as próprias crianças.

**Riscos mínimos:** Essa pesquisa oferece riscos mínimos. Caso haja algum constrangimento ou incômodo durante os momentos, a criança será respeitada e acolhida, podendo decidir sobre sua permanência.

**Gravação:** Pedimos, desde já, a permissão para gravar em áudio a entrevista para que não seja perdida nenhuma informação. Nessa gravação, não será colocado o nome da criança. Dessa

forma, a identidade será mantida em sigilo e os dados a serem utilizados serão anônimos, ou seja, não será possível identificar as/os participantes. Ao final da pesquisa, a gravação será destruída.

**Participação livre e voluntária:** A criança é livre para escolher participar da pesquisa e sua decisão será respeitada sem qualquer prejuízo, assim como pode decidir desistir a qualquer momento e pedir informações sobre esse estudo e seus resultados. Sendo a participação voluntária e isenta de pagamento.

**Divulgação dos Resultados:** Esse estudo vai produzir informações para a construção de um artigo científico para obtenção do título de Mestre em Educação e será apresentado para uma banca de professores e para o público interessado. Essa pesquisa pode também gerar trabalhos científicos que, porventura, virão a ser apresentados em congressos e/ou publicados em revistas científicas. Não citaremos nomes ou quaisquer fontes que possam identificá-las.

**Esclarecimentos sobre a Pesquisa:** Você terá esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer ponto que desejar, sendo livre retirar seu consentimento ou interromper a participação do adolescente/jovem a qualquer momento. Você receberá, também, uma via deste termo.

**Confidencialidade da pesquisa:** Todas as informações coletadas nesta pesquisa são confidenciais e serão mantidas em sigilo. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, o pesquisador responsável e sua orientadora. É relevante ressaltar que a seguinte pesquisa segue os cuidados éticos que se devem salvaguardar sempre que os indivíduos são expostos a alguma intervenção. Essa pesquisa segue as diretrizes e normas éticas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, o que assegura os direitos dos participantes da pesquisa.

**Pagamento:** Não haverá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação. Se você desejar, poderá ter acesso às cópias dos relatórios produzidos contendo os resultados do estudo, por meio do telefone, e-mail ou endereço da pesquisadora principal.

Nome: Tatiane Nascimento Ribeiro.      Instituição: Universidade Federal do Ceará  
Endereço: Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-110.  
E-mail: [tatinr0611@gmail.com](mailto:tatinr0611@gmail.com)  
Telefone para contato: (85) 98545-8369



**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000  
- Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).  
O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

-----  
**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, anos, RG/CPF: \_\_\_\_\_,  
declaro que sou responsável por \_\_\_\_\_, anos,  
RG/CPF: \_\_\_\_\_, e autorizo sua participação nesta pesquisa.  
Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Local e Data:

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável:

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador principal:

**APÊNDICE C – PROPOSTA DE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO – TALE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

Você está sendo convidado como participante para contribuir com a pesquisa intitulada: **A REPERCUSSÃO DAS RELAÇÕES FAMILIARES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO À LUZ DA TEORIA DE JOÃO DOS SANTOS** da pesquisadora **TATIANE NASCIMENTO RIBEIRO**. Essa participação não pode ser contra sua vontade. Seguem, abaixo, informações importantes sobre a pesquisa e seus procedimentos:

**Objetivo desta pesquisa:** Investigar a influência das relações familiares no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

**Benefícios da Pesquisa:** Pretende-se, com esta pesquisa, trazer contribuições para o campo temático da educação a partir da compreensão de que as relações familiares podem influenciar no processo de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização e, com isso, favorecer o delineamento de estratégias e intervenções adequadas por parte da escola para garantir os avanços e a aprendizagem de todas as crianças.

**Público-alvo:** Mães e alunos do 2º ano do ensino fundamental I, com faixa etária entre 7 e 8 anos, regularmente matriculados, assim como seus respectivos pais ou responsáveis.

**Organização:** A presente pesquisa irá se organizar em 04 (quatro) momentos, sendo 2 deles com os responsáveis pela criança e 2 momentos com as próprias crianças.

**Riscos mínimos:** Esta pesquisa oferece riscos mínimos. Caso haja algum constrangimento ou incômodo durante as entrevistas, a criança será respeitada e acolhida, podendo decidir sobre sua permanência.

**Gravação:** Pedimos, desde já, a permissão para gravar em áudio a entrevista para que não seja

perdida nenhuma informação. Nessa gravação, não será colocado o nome da criança. Dessa forma, a identidade será mantida em sigilo e os dados a serem utilizados serão anônimos, ou seja, não será possível identificar as/os participantes. Ao final da pesquisa, a gravação será destruída.

**Participação livre e voluntária:** A criança é livre para escolher participar da pesquisa e sua decisão será respeitada sem qualquer prejuízo, assim como pode decidir desistir a qualquer momento e pedir informações sobre esse estudo e seus resultados, sendo a participação voluntária e isenta de pagamento.

**Divulgação dos Resultados:** Este estudo vai produzir informações para a construção de um artigo científico para obtenção do título de Mestre em Educação e será apresentado para uma banca de professores e para o público interessado. Esta pesquisa pode também gerar trabalhos científicos que, porventura, virão a ser apresentados em congressos e/ou publicados em revistas científicas. Não citaremos nomes ou quaisquer fontes que possam identificá-las.

**Esclarecimentos sobre a Pesquisa:** Você terá esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer ponto que desejar, sendo livre retirar seu consentimento ou interromper a participação da criança a qualquer momento. Você receberá, também, uma via deste termo.

**Confidencialidade da pesquisa:** Todas as informações coletadas nesta pesquisa são confidenciais e serão mantidas em sigilo. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, a pesquisadora responsável e sua orientadora. É relevante ressaltar que a seguinte pesquisa segue os cuidados éticos que se devem salvaguardar sempre que os indivíduos são expostos a alguma intervenção. Esta pesquisa segue as diretrizes e normas éticas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, o que assegura os direitos dos participantes da pesquisa.

**Pagamento:** Não haverá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação. Se você desejar, poderá ter acesso às cópias dos relatórios produzidos contendo os resultados do estudo, por meio do telefone, e-mail ou endereço da pesquisadora principal.

Nome: Tatiane Nascimento Ribeiro. Instituição: Universidade Federal do Ceará  
Endereço: Rua Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-110.  
E-mail: [tatinr0611@gmail.com](mailto:tatinr0611@gmail.com)  
Telefone para contato: (85) 98545-8369

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).  
O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

---

#### ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

---

**Assinatura da criança**

Tatiane Nascimento Ribeiro

---

**Assinatura da pesquisadora principal**