

DOSSIÊ TEMÁTICO
Infância e Escolarização

**A INFÂNCIA NA ESCOLA: APRENDIZAGEM DA
LEITURA E ESCRITA COMO DETERMINANTE DO
DESEMPENHO ESCOLAR**

Aline Juliana Oja¹

Luciana Ponce Bellido Giraldi²

Marcia Cristina Argente Perez³

Resumo: Dominar a leitura e a escrita traz consigo consequências sociais, culturais políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas a quem aprende. Logo, aqueles que não adquirem tal saber ficam excluídos da esfera da sociedade letrada. Ao considerar isso, o objetivo deste estudo foi discutir a relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita e, neste sentido, refletir sobre o desempenho escolar de alunos/crianças. Aborda os avanços no campo conceitual na área da alfabetização e permanente necessidade de transportá-los à prática docente começando pelos questionamentos sobre os saberes, posturas e intervenções pedagógicas necessárias ao professor alfabetizador e que podem servir de base

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do GEPIFE, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (UNESP-CNPq). E-mail: aline_oja@yahoo.com.br.

² Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara. Membro do GEPIFE, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (UNESP-CNPq). E-mail: luluponce@gmail.com.

³ Doutora em Ciências, concentração em Psicologia, pela Universidade de São Paulo (USP-FFCLRP). Docente e Pesquisadora da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Psicologia da Educação (UNESP FCLAr). Líder do GEPIFE, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (UNESP-CNPq). E-mail: marciacap@fclar.unesp.br.

para o direcionamento dos processos formativos dos docentes e o melhor entendimento do desempenho escolar.

Palavras chaves: Alfabetização. Desempenho escolar. Infância.

Introdução

Este texto parte de estudos num campo em expansão intitulado de Sociologia da Infância, que entende o termo infância como um conceito, sendo a criança um sujeito dessa ideia, compreendido como um ator social, não mais o reflexo do pensamento de adultos. Fala-se, neste sentido, em “culturas da infância”:

[...] todas as crianças, são socialmente compungidas à frequência escolar em praticamente todos os países do mundo (com efeito, são residuais os países que não proclamaram a obrigatoriedade escolar) e a escola, pelo menos a escola elementar, configura-se como uma instituição que se disseminou no espaço mundial segundo formas muito similarmente estruturadas, orientada para um único grupo geracional. As crianças, pelo menos nos seus anos iniciais de vida, são incapazes de sobreviver sozinhas, impondo o cuidado dos adultos, os quais, por isso, com elas contraem uma obrigação tendencial e progressivamente regulada de protecção jurídica e de defesa ante a vulnerabilidade constitutiva. As crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção. (SARMENTO, 2005, p. 371).

Essas diferenciadas formas de pensar e simbolizar o entorno pueril podem estar relacionadas à aprendizagem da leitura, da escrita e, conseqüentemente, se remeterem ao desempenho alcançado dentro da escola. A leitura dos adultos diante do desempenho escolar dos alunos depende em ideais de estudantes e de infâncias, os quais nem sempre corresponde à realidade vivenciada por tais sujeitos.

Na percepção de Kramer (2007, p. 15), o que caracteriza a criança, independente do seu nível social, é a brincadeira: “[...] seu

poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura.”

Isso pode favorecer o entendimento do mundo infantil, sendo, portanto, relevante tratar os alunos também enquanto crianças, o que “[...] implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas” (KRAMER, 2007, p. 20).

Diante disso, o objetivo do presente texto é discutir a relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita e, neste sentido, refletir sobre o desempenho escolar de alunos/crianças.

1 Conceções sobre Alfabetização

Historicamente, o conceito de alfabetização tem sofrido inúmeras transformações com os avanços que a sociedade tem vivenciado nos mais variados aspectos (tecnológicos, filosóficos, econômicos, educacionais, entre outros). Se antes a alfabetização se limitava a ensinar e aprender o sistema alfabético de escrita, a partir dos anos 1980, esse conceito passou a se modificar com os avanços no campo acadêmico e também com as novas necessidades da vida contemporânea. Dessa forma, a alfabetização passou a não se restringir ao processo de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação,

[...] mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades em práticas sociais de leitura e escrita. O termo alfabetizado, nesse quadro, passou a designar não apenas aquele que domina as correspondências grafofonêmicas, mas também aquele que utiliza esse domínio em situações sociais de uso da língua escrita. É diante dessas novas exigências que surgiu uma nova adjetivação para o termo – alfabetização funcional – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita e, posteriormente, a palavra letramento. (BATISTA; RIBAS, 2005, p. 3).

Considerando a alfabetização como a base da escolarização, dentro de um “processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita,

alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p.11), vale ressaltar a sua importância para o indivíduo tanto no âmbito escolar como também fora dele. Essa afirmação deve-se ao fato de que as práticas de leitura e de escrita não estão restritas ao contexto da escola, mas disseminadas pela vida do indivíduo no seu dia-a-dia, em situações diversas. Por esse motivo, as práticas de alfabetização precisam considerar esses aspectos relacionados com o uso social da leitura e da escrita, já que o domínio dessas habilidades se constitui em um importante instrumento para que os indivíduos não sejam excluídos da esfera da sociedade letrada.

Neste sentido, vale destacar a contribuição de estudos e pesquisas, principalmente a partir da década de 1980, acerca da alfabetização que, além de ampliarem a perspectiva sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, apontaram outras finalidades para a aquisição e apropriação dessas habilidades, principalmente em relação ao papel social desse aprendizado. Assim, a maneira de pensar em relação a essas questões vieram e vêm se transformando de maneira significativa, fazendo com que a alfabetização seja vista como parte de um processo dinâmico que permeia diversos contextos da vida social.

Todavia, ainda que os estudos e pesquisas evidenciem avanços no que se refere às concepções e práticas relacionadas com a alfabetização, o cenário atual relacionado com o aprendizado da leitura e da escrita ainda revela os desafios relacionados com o domínio dessas habilidades, desde os primeiros anos da escolarização, com altos índices de fracasso escolar que ainda persistem no contexto da educação no Brasil.

Embora o fracasso da escola brasileira em alfabetizar seja um fenômeno reconhecido há várias décadas, apenas nos últimos vinte anos passou a ser uma preocupação central na área educacional em nosso país. Segundo Soares e Maciel (2000, p. 7),

[...] esse reiterado fracasso em alfabetização, significativamente contemporâneo do processo de conquista, pelas camadas populares, do direito à escolarização, vem se evidenciando de maneira imperativa nas últimas décadas, justamente porque nelas é que se tem acelerado a democratização do acesso à escola. Ora, essa acelerada democratização do

acesso à escola não se tem feito acompanhar da necessária transformação que a torne competente para servir àqueles que vêm conquistando seu direito a ela; por isso, o fracasso escolar, particularmente na alfabetização (é na primeira série, cujo objetivo principal é a aquisição da leitura e da escrita, que são, como se sabe, mais altas as taxas de repetência e evasão), tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do *saber e da cultura*, que acompanhe a democratização do *acesso* à escola, que não há como não reconhecer, hoje, na alfabetização, o problema básico do sistema educacional brasileiro.

De acordo com essas autoras, o reconhecimento dessa problemática acerca do fracasso escolar tem sido importante, pois suscita a manifestação de iniciativas pelo sistema operacional de ensino, como a realização de seminários e capacitação de professores alfabetizadores, por exemplo. Também resulta em um gradativo aumento, na área acadêmica e científica, de estudos e pesquisas sobre alfabetização, oferecendo contribuições nos aspectos quantitativos e qualitativos.

Soares e Maciel (2000) afirmam, ainda, que até muito recentemente, esses estudos e pesquisas tinham como foco as facetas: psicológica e pedagógica. À medida que foi sendo reconhecida a complexidade do fenômeno da alfabetização e a diversidade de facetas sob as quais ele pode e deve ser considerado, estudiosos e pesquisadores, de diferentes áreas do conhecimento, passaram a investigá-lo e analisá-lo considerando as suas especificidades.

Em recente entrevista concedida ao jornal Letra A – o jornal do alfabetizador, Soares (2005) afirma que, até os anos 1980, as pesquisas voltadas a estudar a alfabetização eram restritas por estarem direcionadas, principalmente, para a questão metodológica. A discussão se limitava à eficácia ou não dos métodos (os analíticos, os sintéticos, o método global, o da palavração, entre outros). Entretanto, a autora enfatiza que houve um aumento das pesquisas envolvendo a alfabetização, a partir dos anos 1980, com a divulgação dos estudos relacionados ao Construtivismo, com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre a Psicogênese da Língua Escrita. O foco dos trabalhos, de um modo geral,

não estava mais no método de aprendizagem da língua escrita, mas ao processo da criança na construção de conceitos sobre a língua.

Além disso, Soares (2005) afirma que, mais ao final dos anos 1980, surgem as pesquisas linguísticas, revelando o momento em que os linguistas finalmente percebem que a alfabetização também se tratava de um problema relacionado a este campo de atuação.

Do exposto, convém ressaltar a necessidade de um olhar especial acerca dessa temática que envolve a alfabetização e a criança. É importante considerar a contribuição dos estudos da área acadêmica que, nos últimos anos, influenciaram e influenciam a implantação das políticas educacionais, na medida em que essas discussões oferecem subsídios para a compreensão e o enfrentamento das dificuldades que os sistemas de ensino encontram para alfabetizar todos os alunos da escola pública.

Visto que o cenário atual revela significativos avanços no campo educacional relacionado com a alfabetização, convém enfatizar a contribuição que a divulgação dos estudos sobre o letramento, na década de 1980, trouxe para esse cenário. No entanto, vale lembrar que não existe uma única denominação para esse termo e que, por esse motivo, surgem algumas dificuldades que circundam a sua utilização, cabendo aqui apresentar algumas considerações sobre seu significado de acordo com alguns autores específicos.

Para compreender o termo letramento, e como ele vem sendo empregado nos discursos atuais relacionados com a alfabetização, é preciso reconhecer os possíveis equívocos oriundos de uma má interpretação acerca do termo. No Brasil, a discussão do letramento está sempre enraizada ao conceito de alfabetização, fazendo com que a diferenciação proposta na produção acadêmica não se efetive e resulte em “[...] uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos” (SOARES, 2004, p. 8).

Na concepção de que alfabetização não precede o letramento e que os dois processos podem ser simultâneos, embora independentes, Emília Ferreiro, em entrevista à revista *Nova Escola* (2003), defende

que a coexistência dos dois termos (alfabetização e letramento) não funciona, pois são processos de natureza diferentes.

Para Kleiman (2007, p. 2),

talvez tenha sido o contraste estabelecido entre alfabetização e letramento, desde quando o conceito começou a circular no Brasil, em meados da década de 80, o que limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita, ou seja, àquele período em que o discente está em processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita.

Segundo Soares (2004, p. 6), o termo letramento é uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita surgiu de uma “[...] necessidade de reconhecer e nomear práticas de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”, ou seja, para “nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização [...]”. De acordo com a autora, novas palavras são criadas quando passam a emergir novos fatos, novas ideias e novas maneiras de compreender um fenômeno. Soares (2004) afirma que essas mudanças ocorreram simultaneamente em países como Brasil, Portugal e França, por volta dos anos de 1980.

Soares (2003) explica que o termo atual da palavra letramento originou-se da palavra *literacy* da língua inglesa. *Literacy* vem do latim *littera* que quer dizer letra, o sufixo *cy* remete à qualidade, condição, estado, fato de ser. Dessa forma, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Neste contexto, fica subentendido que a escrita traz consequências sociais, culturais políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Portanto, na ótica da autora, letramento é estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita (SOARES, 2003).

Nesta mesma direção, Tfofi (2006) afirma que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição do sistema de escrita por uma sociedade. Por isso, os estudos do letramento têm como

principal objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também aquele que não é alfabetizado, por esse fato, o letramento centra-se no social.

Assim, concebendo o letramento como o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, vale ressaltar o fato de que sujeitos podem não saber ler e escrever, ser analfabetos, mas ao mesmo tempo, podem ser letrados, se fazem uso da leitura e da escritura em práticas sociais. Segundo Soares (2003), na concepção do letramento ideológico, mesmo sem serem alfabetizados, os sujeitos podem alcançar níveis de letramento superiores ao das pessoas com níveis mais altos de escolarização.

Todavia, Soares (2004, p. 14) adverte que não há como dissociar letramento e alfabetização, pois não são processos independentes, mas interdependentes e, de certa forma, indissociáveis, já que

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio* de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Garcia e Reyes (2004) consideram que o conceito de letramento discutido por Soares (2003) é de extrema importância ao professor alfabetizador, principalmente após as mudanças ocorridas na sala de aula influenciadas pelas investigações de Ferreiro e Teberosky (1985) que buscaram focalizar a aprendizagem da criança no processo de alfabetização. Para Garcia e Reyes (2004, p. 164),

considerar os níveis de letramento que o aluno apresenta ao iniciar o seu processo de alfabetização ao iniciar seu processo formal de alfabetização e estar consciente das mudanças trazidas para ele com a aquisição da escrita são pontos-chave para garantir o sucesso desses alunos no processo de aprendizagem da leitura/escrita. Embora os níveis de letramento dos alunos sejam importantes de serem reconhecidos e considerados, o processo de alfabetização possui suas especificidades, sejam de ordem técnica, metodológicas ou relativas à sua própria natureza.

Tais estudos podem ter contribuído com o aprimoramento da prática docente do professor alfabetizador, na medida em que possibilitam a compreensão de aspectos constitutivos fundamentais do processo de alfabetização.

Dentre as mudanças realizadas nas últimas décadas, a mais recente e desafiadora constitui o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental. Antes dessa nova legislação, eram atendidas pela educação infantil não obrigatória. Assim, a partir da Lei n.º. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de n.º. 9394/96, o ensino fundamental passa a ter a duração de nove anos. A razão dessa ampliação é explicitada nos documentos do Ministério da Educação (MEC) que buscou normatizar algo que já estava sendo praticado em alguns municípios e aumentar o tempo de escolarização obrigatória como uma tentativa de superar o fracasso escolar na alfabetização (ABRAMOWICZ, 2006).

Tal fato divide opiniões e desencadeia inúmeras discussões acerca do tema. Questiona-se até que ponto essa nova medida será aplicada com eficácia contribuindo com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança considerando as especificidades de sua faixa etária e garantindo um ensino de qualidade. As principais tendências que envolvem a alfabetização ao longo do período analisado,

[...] impactaram os estudos sobre as práticas pedagógicas no processo de alfabetização, e motivaram uma série de críticas aos métodos e práticas tradicionalmente presentes nas salas de aula, apontando novos desafios ao professor e propondo a renovação das práticas pedagógicas. Mas, ainda hoje, depois de anos de influência da abordagem construtivista em orientações e diretrizes oficiais de ensino e investimentos de formação de professores, pode-se inferir que alfabetizar é o grande desafio da educação, ampliado pela necessidade de inserção dos indivíduos na cultura escrita. (VIEIRA, 2007, p. 13).

Diversas áreas do conhecimento contribuíram na identificação de aspectos cognitivos, linguísticos e sociais envolvidos no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita gerando políticas

educacionais fundamentadas nesses pressupostos. As contribuições das diversas áreas de conhecimento e das políticas educacionais decorrentes direcionaram as discussões sobre os métodos e procedimentos didáticos utilizados para alfabetizar e proporcionaram transformações nas práticas docentes delineando as finalidades atuais que o processo de alfabetização passou a incorporar.

No entanto, Soares (2005) adverte que ainda hoje falta integração entre as pesquisas que têm como foco a alfabetização, já que

cada pesquisador estuda uma faceta do ensino ou do aprendizado da língua escrita, privilegia um dos aspectos do processo. Porém, na sala de aula, na hora de a criança se alfabetizar, acontece tudo junto, todos esses aspectos estão presentes, simultaneamente. O que está faltando, para fins pedagógicos, é uma integração dos resultados das diferentes pesquisas que possibilite a tradução deles numa atuação didática, docente, capaz de orientar a criança no seu aprendizado. Talvez a falta dessa integração de resultados de pesquisas e de sua tradução em uma pedagogia da alfabetização é que explique as dificuldades que estamos enfrentando atualmente na alfabetização. (SOARES, 2005, p.10).

Sendo assim, pode-se concluir que o cenário atual relacionado com a alfabetização ainda se encontra em constante transformação, apesar dos avanços sinalizados pelo exposto. As concepções acerca do alfabetizar passaram a fazer parte de uma atmosfera mais dinâmica que considera o uso social da leitura e da escrita, no entanto, Soares (2004) alerta sobre a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo nas escolas brasileiras nas duas últimas décadas. Dessa forma, a autora sinaliza a *desinvenção* da alfabetização.

Segundo Soares (2004), esse fato é decorrente, principalmente, do atual fracasso na aprendizagem e do que se entende por ensino da língua escrita nas escolas de nosso país. Além desse fato, várias causas podem ser apontadas para essa perda da especificidade da alfabetização (Sistema de Ciclos, Regime de Progressão Continuada), todavia, Soares

(2004) se detém ao fenômeno mais complexo relacionado com essa questão que se refere ao que foi discutido anteriormente acerca da mudança conceitual sobre a aprendizagem da língua escrita difundida no Brasil a partir da década de 1980.

Garcia e Reyes (2004) indicam que a chegada dos resultados dessas investigações trouxe instabilidade no âmbito educacional em nosso país, principalmente aos professores. O objetivo do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1985) direcionou-se a compreender como a criança concebe a escrita e qual o processo percorrido por ela nessa construção, sendo assim, as autoras não tinham a intenção de propor outra metodologia de aprendizagem. No entanto, observou-se na prática uma equivocada interpretação desses estudos, pois os professores tentaram transformar esses pressupostos teóricos em métodos, não reconhecendo que as investigações acima relacionadas tinham como foco a aprendizagem dos alunos e não as questões do ensino.

Assim,

sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a *desimpenção* da alfabetização [...]. (SOARES, 2004, p.11).

Com base nessas considerações, Soares (2004) sugere a necessidade de *reinventar* a alfabetização, buscando assegurar a sua especificidade como processo de aquisição e apropriação do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica. Assim, frente a essa situação,

[...] o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento [...], em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto

o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2004, p. 16).

As considerações de Soares (1997, 2004, 2005) revelam o caráter complexo e desafiador que caracteriza o processo de alfabetização. Com isso, as reflexões apresentadas pelas autoras sugerem a necessidade de se pensar uma teoria para apresentar o conceito de alfabetização que reconheça o caráter técnico e social, ou seja, envolva tanto o enfoque mecânico do ler e escrever como também considere a aprendizagem da língua como uma forma de expressão e entendimento e os determinantes sociais da escrita.

2 A leitura e a Escrita na Infância: o Desempenho Escolar

A infância na escola coexiste com itens característicos dessa etapa da vida, representada essencialmente pelo brincar e, com as questões acadêmicas. Neste caso, a criança é direcionada enquanto aluno, tendo a aprendizagem de conceitos avaliados.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, criança é toda pessoa até os doze anos de idade e goza de todos os direitos fundamentais disponíveis aos homens, o que, é claro, inclui o direito à educação.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura,

à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Para Gimeno Sacristán (2001, p. 39), o conceito de infância relacionado à proteção, marcado pela preparação e pelo auxílio, continua sendo válido ao olhar para a história e para a atualidade da infância, mas é próprio de uma concepção estática de sociedade. “Moldável, dirigível, corrigível ou digna de proteção, a ideia de infância fixa-se se constituindo como fase da vida que condiciona o futuro do indivíduo e da sociedade, ficando ligado ao que possa ocorrer posteriormente com o ser imaturo.”

Assinala-se que atribuir tanta importância a esta fase da vida em detrimento de outras precisa ser sopesado e analisado, afinal trabalhar com a infância alude à ideia de segmentação, visto que é uma etapa da vida humana e possivelmente outras virão.

Pensar na história do conceito de infância traz à tona o clássico estudo iconográfico feito por Áries (1981), o qual afirma que não havia na sociedade o conceito de infância no contexto das camadas mais abastadas da população, na Idade Média. Já na Idade Moderna, a criança passou a ser vista como um “adulto em gestação”. A família também sofreu significativas modificações com o nascimento da vida privada e a valorização da intimidade. A chegada dessas duas novidades foi considerada como a passagem para uma supervalorização da infância, sendo que esta deveria ser protegida do mundo dos adultos, havendo espaços e percepções destinadas especialmente a elas.

Pensando na história do conceito de infância, Sarmiento (2005, p. 368) afirma que se afere por meio dela uma percepção “negativa” de tal fase:

[...] A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem-luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.

Mesmo diante dessa história etimológica das palavras infância, criança e aluno, hoje, percebe-se que há uma intensa e não mais negativa preocupação com essa fase da vida. As imagens sobre esta etapa são criadas e reproduzidas nas relações sociais, recebendo atenção dos meios de comunicações, das indústrias que buscam mercados consumidores, dentre outros.

Essa concepção de infância como uma fase de proteção, de cuidados e mesmo seguindo imagens comuns, como crianças que brincam, felizes, que circulam socialmente pelos meios de comunicações e pelas indústrias são privilégios vivenciados por algumas crianças, as que consomem. Muitas experienciam um mundo permeado por dificuldades, as quais podem ou não “começar” em seus contextos sociais primeiros e podem ou não serem estendidas ao cursar a escolarização.

Conforme Kramer (2007), crianças são sujeitos sociais e históricos, selados pelas desigualdades sociais, pelas contradições e paradoxos da sociedade na qual estão inseridos. Constatações históricas apontam para uma sociedade injusta na distribuição de riquezas, acesso à educação para todos, marcada por um passado recente escravista. Contudo e, mesmo com a abolição deste, inúmeras crianças e diversos adolescentes continuaram sem condições básicas de alimentação, moradia, saúde e educação. (DEL PRIORE, 2000).

Segundo Oliveira e Pádua (1999), no início do século XX, a urbanização e a industrialização modificaram as estruturas familiares tradicionais, que passaram a separar fisicamente a mãe do cuidado dos filhos, pois ela começou a trabalhar deixando-os com as chamadas “criadeiras” ou “fazedoras de anjos”, nome atribuído pela grande mortalidade das crianças por falta de condições higiênicas, materiais e psicológicas.

Um relatório produzido pelo UNICEF (BRASIL, 2009, p. 25) apontou que, apesar de melhoras já conquistadas no Brasil nos últimos anos e expressos nos índices educacionais, “[...] as desigualdades presentes na sociedade ainda têm um importante reflexo no ensino brasileiro”. Ainda há muito a ser feito pelas crianças, especialmente as

que foram historicamente excluídas, afinal 2,4% ainda permanecem fora da escola e este número porcentual contabiliza, em média, 680 mil indivíduos de 7 a 14 anos de idade. Segundo dados do Plano Nacional de Desenvolvimento, 4,8 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade trabalham.

Diante desses dados, além de despertar enorme tristeza, é relevante fazer uso da concepção de Gimeno Sacristán (2005) que relata a não existência de modelos de infâncias. Para ele, há modos de viver essa fase da vida, sendo a infância concebida e lida pelos adultos.

Kuhlmann Jr (1998) afirma que a ideia de infância foi anunciada pelos gregos, quando começaram a pensar no conceito de escola. Distinguem-se assim as pessoas pela “capacidade” de ler e escrever. Somado a isso, tem-se a concepção de Kramer (2007) que destaca a relação entre ser criança e ser aluno, abalizando que se faz relevante considerar a criança e suas vivências no aluno.

Pensando assim, é possível analisar o trabalho de Mazotti (2006) que, sob a perspectiva da Representação Social, desenvolveu um estudo com professores para aferir suas representações sobre o aluno de escola pública. A resposta mais frequente das docentes era a de que este aluno não tem apoio da família, é carente de afeto, não tem interesse, enfrenta muitas dificuldades e não dispõe de conhecimentos básicos. O que se contrapõe a um aluno ideal que seria aquele aluno interessado, apoiado pela família, participativo, perseguidor de um objetivo e que apresenta conhecimentos básicos necessários a outros aprendizados.

A autora ponderou que tais ideias advêm de fatores históricos e ideais veiculados nos cursos de formação. Além disso, expectativas docentes foram analisadas nesta conjuntura verificando-se que elas são pessimistas diante da realidade de pobreza dos estudantes. As falas que procuraram ser otimistas pareceram demonstrar mais um desejo do que uma expectativa.

Rangel (1996), também sob a perspectiva das Representações Sociais, analisou as representações difundidas de um bom aluno em meio aos sujeitos que se fazem presentes na escola: professores,

alunos, familiares e funcionários, de instituições pública, privada e militar. Pelos dados coletados, o autor concluiu que há uma ênfase meritocrática no ideal de bom aluno, sendo aquele que se esforça, se empenha e é responsável. Afirmou que tal ênfase pode advir do contexto social firmado na década de 90 do século XX, havendo assim um mesmo ideal circundando: a imagem de mérito e de bom aluno. Ao abordar os conceitos de aluno ideal e aluno real, a autora pondera que, no discurso, o aluno ideal não se reflete no aluno real, acaba por ficar restrito a uma ideia. Sendo assim, faz-se necessário considerar o contexto social no qual tal ideia se fez presente. A autora considera que o conhecimento escolar está envolto em uma prática social e, dessa forma, as qualidades dos alunos se estendem às suas vivências mais amplas.

Estudo realizado por Patto (1999), pautado na Psicologia Social, desvela “qualidades” atribuídas aos alunos com baixo desempenho ao analisar tais vivências. Concluiu que tais sujeitos são vistos, muitas vezes, como “desanimados”, “tristes”, “amargurados”, “desinteressados”, dentre outros, “fracassados”.

Em Giraldi (2010) os alunos não se entendiam como foi exposto por Patto (1999), neste caso seguindo a visão dos adultos. Primeiramente, foi possível notar que o foco da escola, no início do Ensino Fundamental I, 2º ano, estava na aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, aqueles que dominavam essas habilidades rapidamente eram considerados como alto desempenho, os que tinham dificuldades, mas com ajuda conseguiam ler e escrever palavras, eram alunos considerados medianos e os que não sabiam ler e escrever eram considerados como baixo desempenho.

Os alunos que fizeram parte da pesquisa de Giraldi (2010), mesmo com baixo desempenho, demonstraram uma imagem positiva de si mesmos, não se enquadrando nas ideias postas por outros estudos, como o de Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) ao afirmarem que estudantes, entre nove e dez anos de idade, com dificuldades na aprendizagem da escrita apresentavam baixo auto-conceito geral e escolar.

Conforme Senos (1997) há entre alguns alunos um processo de mediação dos baixos resultados, fazendo com que essas informações não atinjam sua auto-estima ou o seu auto-conceito. Muitos se utilizam, para isso, das relações entre os pares, nas quais são criadas estratégias de proteção da auto-estima no grupo no qual se integra, rompendo com uma possível relação direta entre auto-estima e resultados escolares.

Ainda em Giraldi (2010), constata-se que alguns alunos acreditavam que ser aluno fazia parte de atividades relacionadas a ser criança e, para outros, eram coisas distintas, pois ser aluno se relacionava a ler e escrever e ser criança a brincar. Os conceitos sobre ser aluno e sobre ser criança foram perpassados por discursos oscilantes entre o real e o ideal.

O ideal pode ser expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente e o real se reflete em diferentes contextos e vivências, como as expostas no relatório da UNICEF (BRASIL, 2009). Na relação entre o ideal e o real, pode-se notar que, em muitos momentos, acaba por haver uma contradição entre o conhecimento teórico e complexo sobre ser criança e ser aluno e a dificuldade experienciada em lidar com essa população (KRAMER, 2007) e, ensinar a todos o código linguístico.

Considerações finais

Considerando as especificidades e complexidades relacionadas à alfabetização no início da escolarização e os estudos que indicam a necessidade de se considerar os conhecimentos e aprendizagem da criança nesse processo, salienta-se um olhar especial para a infância nesse período tão rico e especial ao longo da trajetória escolar.

As discussões e reflexões enunciadas constatarem a urgência em oportunizar o estudo e análise do processo de aprendizagem da leitura e da escrita tendo como base o espaço da escola e a compreensão da aprendizagem e os significados atribuídos ao desempenho escolar da criança.

CHILDHOOD IN SCHOOL: LEARNING TO READ AND WRITE AS DETERMINANT OF SCHOOL PERFORMANCE

Abstract: Mastering reading and writing brings itself social, cultural political, economic, cognitive and linguistic consequences to the learner. Soon, those who do not acquire that knowledge are excluded from the sphere of literate society. Considering this, the objective of this study was to discuss the relation between learning to read and write and in this sense, think about academic performance of students/ children, and to discuss the conceptual advances in literacy area of the permanent necessity to transport them to the teaching practice starting with questions about knowledge, attitudes and pedagogical interventions necessary for literacy teachers and that can serve as a basis for directing the training processes of teachers and to a better understanding of school performance.

Keywords: Literacy. School performance. Childhood.

Referências

ABRAMOWICZ, A. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, p. 317-325, 2006.

ARIÉS, P. **A história social da criança e da família**. 2. ed. Editora LTC, 1981.

BATISTA, A. A.; RIBAS, C. Alfabetização. Dicionário da alfabetização do jornal **Letra A** – o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, ano 1, n. 1, abr/mai., 2005.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Federal nº 8.069**, de 1990.

CARNEIRO, G. R. S.; MARTINELLI, S.de C.; SISTO, F. F. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2003, vol.16, n.3, pp. 427-434. ISSN 0102-7972.

DEL PRIORE, M.(Org.) **História da Criança no Brasil**. Editora Contexto, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GARCIA, Á. R. V.; REYES, C. R. Trajetórias sobre alfabetização. In: SILVA, A. da; ABRAMOWICZ, A.; BITTAR, M. (Orgs.). **Educação e pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos**. São Carlos: RiMa, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **O aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIRALDI, L. P. B. **Os níveis diferenciados de desempenho escolar: Analisando estabilidades e mudanças nas concepções e expectativas de professores, familiares e alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2010.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez., 2007.

KRAMER, S. A Infância e sua Singularidade. p. 13-32. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 135 p., 2007.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAZZOTTI, A. J. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. p. 349-359. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 217, 2006.

OLIVEIRA M.A.M.; PÁDUA I.C. A. O emprego da qualidade total em uma escola pública de Belo Horizonte. CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, 4. Viçosa, MG. **Anais em CD-ROM**, 1999.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RANGEL, Mary. A Imagem Real e a Imagem Ideal do “Bom Aluno”. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v.77, n.186, p. 282-303, maio/ago. 1996.

REVISTA NOVA ESCOLA, Ano XVIII, nº 162, p. 30, maio, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 set.2009.

SENOS, Jorge. Identidade social, auto-estima e resultados escolares. **Análise Psicológica** 1 (XV): 123-137, 1997.

SOARES, M.; MACIEL, F. (Org.). **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento).

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-27, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Nada é mais gratificante do que alfabetizar. Entrevista concedida ao jornal **Letra A**: o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, ano 1, n. 1, abr./mai., 2005.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed., São Paulo: Ática, 1997.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UNICEF. **O Direito de Aprender**: Potencializar avanços e reduzir desigualdades/[coordenação geral Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara]. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VIEIRA, L. C. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação**: teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação do Estado de São Paulo (1980 a 2005). Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

Artigo recebido em: 2/12/2011

Aprovado para publicação em: 16/12/2011