

# DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE O UNIVERSO CULTURAL DAS CRIANÇAS POBRES

Juliana de Paula Retucci<sup>1</sup>

Letícia Silva Ferreira<sup>2</sup>

**RESUMO:** Por meio das reflexões promovidas pela prática docente e pelo curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal de Lavras, busca-se neste trabalho apresentar como as questões socioeconômicas influenciam no processo de alfabetização das crianças pobres matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro. Aspectos do universo vocabular das crianças das camadas populares, o distanciamento cultural existente entre as práticas promovidas pelas escolas e a busca por um processo educacional voltado aos interesses desses educandos baseados nas teorias de Paulo Freire são apresentados por meio de uma revisão de literatura. As leituras evidenciaram que algumas crianças acabam fracassando em seu processo de escolarização por estarem submetidas às questões econômicas e sociais externas à instituição escolar. Constatou-se também que, embora existam percepções equivocadas sobre a capacidade cognitiva e também sobre a competência linguística das crianças pobres, elas podem sim ser alfabetizadas e adquirir os conhecimentos necessários às práticas da leitura e da escrita. A negação da cultura popular presente nos meios a que pertencem as crianças pobres também pode se tornar um entrave para liberdade de expressão e comunicação dessas crianças. As discussões promovidas por este trabalho sugerem um olhar cuidadoso por partes das/os docentes alfabetizadoras/es de crianças pobres a fim de que tragam para suas práticas educacionais, aspectos da cultura e da vida social dos sujeitos de camadas populares, para que esses últimos se tornem críticos e emancipados a partir seu processo de escolarização.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Analfabetismo. Ensino Fundamental. Linguagem. Universo Cultural.

## 1. Introdução

A partir da experiência em estágios remunerados como mediadora de aprendizagem para crianças com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pude observar também que muitas crianças não deficientes não conseguiam sucesso em seus processos de alfabetização. Diante das reflexões que pude estabelecer enquanto discente do curso de pedagogia EaD da Universidade Federal de Lavras, passei a questionar-me acerca dos

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, e-mail: juliana.retucci@estudante.ufla.br (autora)

<sup>2</sup> Professora do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal de Lavras – UFLA, e-mail: leticiaferreira@ufla.br (orientadora)

aspectos que poderiam estar relacionados a essa defasagem no desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à leitura e à escrita por parte dessas crianças.

Em conversa com minha orientadora, consideramos que as questões socioeconômicas se mostraram muito evidentes ao perceber que grande parte das crianças conhecidas na situação mencionada eram provenientes de lares constituídos por pais analfabetos ou com pouca escolarização, ausentes na vida escolar dos filhos e, em sua maioria, integrantes de comunidades marginalizadas. Nesse sentido, seguindo os passos para uma pesquisa bibliográfica, buscamos conhecer a influência dos aspectos socioeconômicos no processo de alfabetização de crianças de camadas populares.

Tínhamos como premissa o fato de que ser alfabetizado se constitui em uma habilidade de suma importância uma vez que, não conseguir ler e interpretar com proficiência prejudica a inserção social dos sujeitos, que em função de sua pouca escolarização, serão impedidos de crescer socialmente e também economicamente. Nesse sentido, o problema de pesquisa que orientou os estudos apresentados nesse trabalho foi: como os problemas socioeconômicos podem influenciar na alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Compreender como se dá o processo de alfabetização, para além de métodos e estratégias de ensino se faz importante pois, a realidade da população brasileira é diversa. Ao passo que muitas crianças possuem desde muito novas, oportunidades de acesso ao universo da leitura e da escrita, muitas outras, dadas as suas condições precárias de vida, ficam alheias a essa cultura, o que faz com que essas crianças só venham a conhecer essa possibilidade no espaço escolar. No entanto, reduzir a questão às poucas condições materiais pode não ser o melhor caminho para explicar o problema. Sandra Sawaya (2013, p. 89) afirma que essa população

tem utilizado de diversas estratégias para sobreviver na adversidade e exclusão social e driblar a fome e a miséria. No entanto, ela ainda demanda estudos focados cujas metodologias de investigação possibilitam a aproximação da complexidade de questões a serem enfrentadas.

Ampliando a discussão, a autora salienta que

Há um privilégio de certo discurso escolar, das formas escolares de apropriação da leitura e da escrita (LAHIRE, 1993), isto é, de uma apreensão das competências do ler e do escrever construídas pelos grupos autorizados – pedagogos, linguistas, gramáticos, estudiosos da linguagem etc. – que são consideradas como as relações legítimas com o objeto escrito. Essas competências apreendidas fora do contexto social, político e econômico

onde são produzidas, são naturalizadas como medida de análise das relações que as crianças estabelecem com os textos escritos, sem ser questionadas. As relações de poder e violência simbólica, que constituem as formas de aquisição e transmissão da leitura e da escrita via escola – mas não só – e que são parte de um projeto político-pedagógico nas suas formas de dominação social, não são questionadas, o que leva novamente a imputar às populações pobres e suas precárias condições de vida a razão do fracasso escolar e da sua “marginalidade social” (SAWAYA, 2000, p. 70).

As competências adquiridas fora da escola, no convívio social de cada criança, podem ser consideradas no processo de aprendizagem infantil pois, em qualquer espaço, nas ruas, em estabelecimentos comerciais, nos transportes, dentro de casa, a linguagem oral e escrita se faz presente. Nesse aspecto, há de se considerar que as crianças podem estabelecer relações entre aquilo que vivenciam e as práticas de ensino realizadas pela escola.

A se considerar o modo de ser e estar no mundo da criança em processo de alfabetização, abrindo horizontes para que encontre espaço para suas indagações e suas descobertas, o educador promove entre outras habilidades a autonomia do educando, garantindo dessa forma uma aprendizagem carregada de sentidos.

## **2. Percurso metodológico**

Levando em consideração a qualidade (Qualis/Capes<sup>3</sup>) de alguns periódicos online, com o objetivo de realizar uma pesquisa bibliográfica, fizemos uma busca na plataforma acadêmica digital *Scielo* por artigos acadêmicos que pudessem ser localizados por meio das seguintes palavras ou termos: analfabetismo, alfabetização e letramento, cultura, dificuldade na aprendizagem, leitura, Paulo Freire e processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A triagem do material foi realizada selecionando textos disponíveis em periódicos com uma boa classificação Qualis/Capes e que possuíam relação direta com nosso problema de pesquisa. Nesse sentido, podemos afirmar que a amostra dos textos se deu por acessibilidade, ou seja, pela disponibilidade do material no meio consultado (GIL, 2008).

Nosso principal objetivo é evidenciar de que forma os fatores socioeconômicos influenciam na alfabetização de crianças matriculadas nos primeiros anos do Ensino

---

<sup>3</sup> Trata-se de um sistema utilizado para classificar artigos ou outros tipos de publicação produzidos por programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), a partir da análise de critérios como âmbito de circulação (local, nacional ou internacional), qualidade (A, B, C) e área de avaliação. Informação disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

Fundamental. Especificamente, buscamos apresentar os aspectos que envolvem a alfabetização e o universo cultural de crianças de camadas populares, trazendo para a reflexão o distanciamento existente entre o universo vocabular legitimado pela escola e a realidade das crianças das camadas populares. Finalmente, apresentamos a alfabetização e a inserção social dos sujeitos a partir da teoria freiriana, promotora de uma pedagogia humanitária e contextualizada com a realidade cultural dos pobres.

A seguir, apresentamos quadros de classificação dos textos de acordo com as temáticas a que se referem:

Quadro 1: Artigos selecionados de acordo com a temática “Alfabetização e universo cultural de crianças de camadas populares”.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORAS (RES) ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Cláudia Prioste (2020)
Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização.	Sara Monteiro e Magda Soares (2014)
Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita.	Ângela Gonçalves (2013)
Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita.	Sandra Sawaya (2013)

Fonte: Da autora

Quadro 2: Artigos selecionados de acordo com a temática “Distanciamento existente entre o universo vocabular legitimado pela escola e a realidade das crianças das camadas populares” (Continua).

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORAS (RES) ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista.	Sandra Sawaya (2000)

Quadro 2: Artigos selecionados de acordo com a temática “Distanciamento existente entre o universo vocabular legitimado pela escola e a realidade das crianças das camadas populares” (Conclusão).

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORAS (RES) ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas.	Sandra Sawaya (2006)
Preconceito linguístico, norma-padrão da língua portuguesa e a escola pública.	Gisele Carvalho e Écio Portes (2008)

Fonte: Da autora

Quadro 3: Artigos selecionados de acordo com a temática “Alfabetização e a inserção social dos sujeitos a partir da teoria freiriana”.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORAS (RES) ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire.	Franciele Peloso e Ercília de Paula (2011)
A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire.	Sandra Leal e Maria Nascimento (2019)
Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação.	Carlos Brandão e Maurício Fagundes (2016)

Fonte: Da autora

Os quadros disponibilizados acima, compilam os textos analisados na fundamentação teórica, sendo agrupados por temáticas que serão analisadas a seguir. Espera-se a partir de então, discorrer em cada seção sobre os aspectos que circundam o problema de pesquisa elencado.

### **3. Fundamentação Teórica**

#### **3.1 A Alfabetização e o universo cultural de crianças de camadas populares**

Falar de alfabetização de crianças é algo que desperta em nós algumas inquietações, dessa forma, é importante que tenhamos conhecimentos acerca do universo cultural de crianças de camadas populares e como esse pode influenciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita a fim de enriquecer o assunto.

Sara Monteiro e Magda Soares (2004), defendem que a forma como os indivíduos se apropriam dos códigos que integram o sistema de escrita alfabética e passam a ser então alfabetizados, está diretamente relacionada à capacidade que eles apresentam de identificar as palavras que integram um texto, ao mesmo tempo que constroem significados para o que leem. Segundo as autoras, por meio da relação visual que vão criando com o texto e a associação mental (cognitiva) que vão estabelecendo com os significados das palavras lidas, as crianças passam a realizar um mapeamento automático, construindo um léxico mental, ou seja, vão armazenando o vocabulário, desenvolvendo o senso crítico e a capacidade de interpretar o que está sendo lido.

No entanto, é sabido que o tempo para a aquisição dessa habilidade pode variar de indivíduo para indivíduo e que alguns fatores podem estar relacionados à essa variação (MONTEIRO, SOARES, 2004; GONÇALVES, 2013). Essas questões são muito discutidas em escolas, em cursos de formação de professores, em instâncias propositoras de políticas públicas e na sociedade de um modo geral. O assunto causa inquietação exatamente pela centralidade e pela importância que a escrita possui em nossa sociedade pois, o fato de não saber ler e escrever irá impactar socialmente a vida do indivíduo.

A escola, instituição formalmente incumbida de instruir e preparar os sujeitos para a inserção na vida social e no trabalho, torna-se nesse sentido, o primeiro lugar em que essa questão é reconhecida e questionada. Segundo Angela Gonçalves (2013), pesa também o fato de que

Na “era do conhecimento”, a escola é vista como lugar de formação para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitirão, aos mais “bem-sucedidos”, acesso a uma formação acadêmica mais completa, com respectivo acesso aos “melhores” empregos. Os que não se mostrarem aptos o suficiente para essa progressão, ficarão com os postos menos ambicionados, porque menos reconhecidos econômica e socialmente. O conhecimento se reduz a um instrumento para a empregabilidade, vinculado necessariamente ao mundo do trabalho. O discurso neoliberal se impõe como verdade inquestionável (GONÇALVES, 2013, p. 129).

De acordo com Cláudia Prioste (2020), a partir do desempenho esperado para cada estudante, à medida que as dificuldades de aprendizagem vão aparecendo, os professores

estabelecem relações a fim de encontrar ou não explicações para o fracasso escolar, não só no que diz respeito à habilidade de ler e escrever, como também no que se refere a outros conhecimentos necessários à aprendizagem das crianças para que possam avançar para outras etapas de ensino. As hipóteses descritas pela autora, surgiram mediante pesquisas com professores atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais da cidade de Araraquara-SP. Objetivava-se conhecer e analisar quais hábitos que prejudicavam ou não o desempenho escolar dos estudantes na concepção dos docentes participantes da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de 133 questionários, que apontaram algumas prováveis causas para o fracasso escolar dos estudantes, segundo os professores entrevistados: falta de apoio e de estímulo das famílias, falta de interesse por parte dos estudantes, falta de atenção, problemas emocionais, redução da idade para a matrícula nos primeiros anos do ensino fundamental, fatores biológicos, hábitos televisuais, disciplina dos alunos, problemas emocionais, falta de ambiente letrado e pouca vivência em meio cultural.

Inspirada na Teoria de Ground Theory, que fundamenta a interpretação de dados nas percepções dos envolvidos, Prioste (2020) afirma ainda que os entrevistados apontaram outros fatores que podem contribuir para o fracasso escolar, que não podem ser atribuídos aos estudantes. Dentre eles encontram-se as “deformações” docentes (apelidos atribuídos aos cursos de formação por parte dos entrevistados), que em suas concepções desqualificam seus saberes.

As políticas públicas também foram fatores apresentados por Sawaya (2013) como entraves para um bom desempenho das crianças no que diz respeito à alfabetização. Segundo ela, os profissionais participantes da pesquisa consideram que tais políticas desfavorecem o desempenho dos estudantes por meio da oferta de materiais engessados, que impossibilitam a autonomia tanto de estudantes quanto de professores. A esse respeito, seria importante destacar as pontuações de Sawaya (2013) ao afirmar que

[...] As atividades e os projetos desenvolvidos na escola não são a aplicação exata das propostas idealizadas pelas políticas educacionais, uma vez que são interpretados e determinados pelos vários processos que constituem a vida da escola: as experiências profissionais e de vida de seus vários agentes, as concepções educacionais que ali circulam, os objetivos implícitos e explícitos da instituição, as relações interpessoais, as relações com outras instituições etc (SAWAYA, 2013, p. 92).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ainda segundo os entrevistados, se torna um adversário na exigência de alfabetizar crianças até os 8 anos, pois, o programa não se alinha à realidade social das crianças. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), comprova muito bem essa hipótese ao demonstrar, por meio de seus instrumentos avaliativos, a existência de crianças sem atingir nível de alfabetização esperado ao final do primeiro ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental (PRIOSTE, 2020).

Buscar por déficits nos estudantes, afirmar que os professores não estão capacitados para atuar nessa etapa de ensino ou mesmo que as famílias não apoiam seus filhos, parece ser o caminho mais fácil para interpretação do problema, no entanto, no que diz respeito à alfabetização de crianças no Brasil, precisamos construir novas formas de compreensão da questão.

O problema é que se abandonam as múltiplas ações e significados que os atos de ler e escrever assumem no cotidiano das instituições escolares, em que estão envolvidas diferentes maneiras de ler, diferentes crenças sobre a leitura e a escrita e a necessidade de se analisar a natureza das relações intersubjetivas que envolvem o ato de ler como construção social. Socialmente constituídas e constitutivas da subjetividade dos atores, as práticas de ensino são postas em ação por sujeitos dotados de experiências formativas enraizadas na cultura, nas próprias relações institucionais e sociais que lhes dão sentido, que conduzem suas ações, seus discursos e suas visões de mundo (SAWAYA, 2013, p. 93).

Para Sawaya (2013), é possível estabelecermos uma melhor compreensão acerca dos problemas relacionados à alfabetização, dando um sentido ainda maior à existência social, por meio do raciocínio de vida digna, sem exclusão e reconhecendo a capacidade humana entre os meios menos favorecidos. Há sim uma precariedade nos meios populares constituído em muitos casos, de crianças com problemas na aprendizagem devido a atrasos em seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, que podem estar relacionados à ausência de leitura e escrita em seu meio sociocultural, no entanto, é preciso ampliarmos o olhar para a condição cultural dessas crianças. O fato de estarem submetidas a algumas situações socioeconômicas mais amplas, pode auxiliar o professor a refletir sobre sua tarefa de promover práticas que auxiliem essas crianças em seus processos de aquisição da leitura e da escrita. Fatores como ocupações clandestinas dos pais, o fato de não terem acesso a saneamento básico e saúde, e suas péssimas condições de moradia, acabam influenciando a forma como essas crianças se relacionam com a cultura escolar.

Reforçando o exposto, Paulo Freire (2008, p. 105) assevera que

Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. Tudo isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério. Tudo isso, porém, tem enorme papel na vida dos Carlos, das Marias, das Carmens. Tudo isso marca, inegavelmente, a maneira cultural de estar sendo dessas crianças.

No tocante a essa questão, Gonçalves (2013) discorre sobre a importância de se estabelecer um compromisso com a educação brasileira, trabalhando para que todas as crianças tenham acesso a uma cultura letrada, de forma que possam estabelecer novos modos de pensar, de atuar como cidadãos conscientes e críticos. Por meio das análises da autora, considera-se essencial promover práticas de leitura e escrita junto às crianças, pensando o meio em que elas vivem, abrangendo os aspectos sociais, econômicos e culturais, como parte fundamental para seus desenvolvimentos, fazendo com que se tornem não apenas crianças que sabem ler e escrever, como também participantes ativas diante das variedades de interações discursivas.

### **3.2 O distanciamento entre o universo vocabular legitimado pela escola e a realidade das crianças das camadas populares**

A fim de compreender como a escola se relaciona com a cultura das crianças das camadas populares Sawaya (2000), apresenta as concepções que orientam as práticas escolares no que se refere ao processo de ensino da leitura e da escrita e também a interpretação dada às questões relacionadas a essa aprendizagem, diante de um possível fracasso. Segundo a autora, as postulações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) têm orientado as políticas educacionais no que diz respeito à alfabetização das crianças no país, desde a década de 1980. Tais perspectivas partem das teorias piagetianas de que o conhecimento da leitura e da escrita possui uma gênese e que, nesse processo, a criança percorre um caminho de avanços e retrocessos até que possa se apropriar dos códigos.

Para Sawaya (2000) o uso das concepções de Ferreiro e Teberosky (1979) contribuíram para que a avaliação e a compreensão da “patologia da aprendizagem” ganhassem novos contornos e fossem analisadas por meio de outro olhar ao se referir às

crianças de meios desfavorecidos. No entanto, trouxe também para a compreensão do problema da não alfabetização aspectos muito importantes: a competência linguística da criança pobre e a sua capacidade cognitiva. A esse respeito a autora pontua que

a política educacional vigente não tem conseguido romper com a visão enraizada na escola a respeito das crianças de camadas populares como incapazes, pois tem deixado intacto o cerne da questão – a lógica que organiza o sistema de ensino no Brasil, que se utiliza de princípios que transformam o usuário em responsável por todos os males da escola pública (SAWAYA, 2000, p 79).

Os professores, segundo Sawaya (2000), esperam que as crianças adentrem o espaço escolar com determinadas competências que não são comuns a todas as classes sociais e tendem a responsabilizar os “fracassados” por seus insucessos pois, não reconhecem que aqueles que “têm um grau precário de escolarização não se inserem no sistema escrito da mesma forma que os grupos escolarizados, pois não mantêm com o escrito a mesma forma de relação com o texto que a escola produziu nos escolarizados” (SAWAYA, 2000, p 76).

A esse respeito, orientando-se pela teoria de Bourdieu, Cláudio Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002) se posicionam informando que

a comunicação pedagógica, tal como realizada tradicionalmente na escola, exige implicitamente, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuíam. Os professores transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos seriam possuídos, no entanto, apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, assim, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 30).

As crianças das camadas populares não estão alheias ao processo de aquisição da leitura e da escrita como pensam alguns professores alfabetizadores, pelo contrário, elas lhes atribuem significados diante de suas possibilidades reais de existência. A esse respeito, Sawaya “Todos os indivíduos de uma sociedade de cultura escrita estão sob efeito das transformações práticas e simbólicas operadas pelos discursos escritos, por certos usos da escrita nos mais diversos domínios da vida social” (SAWAYA, 2000, p.76). As condições socioeconômicas podem restringir de alguma forma o acesso cultural tido como legítimo pela escola, porém, essas crianças lidam com situações de uso da escrita e da oralidade, mesmo que não formalmente quando por exemplo, distribuem panfletos, quando têm suas casas

revestidas por jornais, quando escutam histórias dos mais velhos, quando conversam entre amigos etc. A esse respeito, destaca-se as postulações da autora ao considerar que

As suas práticas culturais, suas formas de ler o mundo, de se relacionar com a cultura e a escrita não podem ser compreendidas fora desse universo marcado pelas contradições sociais, pelos conflitos gerados pela imposição das formas instituídas de uma alfabetização baseada em um modelo elitista. Isto é, que exclui das formas de leitura, das práticas de escrita, práticas de leitura que ocorrem coletivamente, entre alfabetizados e não alfabetizados, e que situa o texto nas vivências cotidianas de seus leitores. Trata-se de contradições que se fazem presentes nas instituições educacionais e seus projetos formativos (SAWAYA, 2013, p. 100)

Concordando com essa visão e ampliando ainda mais a reflexão, Paulo Freire enfatiza que

[...] Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas. Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências (FREIRE, 2001, p. 16).

O modo como as famílias lidam com o conhecimento escolar também pode ser um entrave para o desenvolvimento pleno das crianças das camadas populares no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, Sawaya (2000) assevera ainda que muitos pais relatam dificuldades em entender as solicitações das tarefas escolares. Isso revela a imposição da cultura escolar sobre a cultura das crianças pobres, colocando a escola em uma posição de superioridade em relação ao mundo social vivenciado pela criança. Sobre isso a autora defende que

As relações de poder, de força simbólica, ao se apoderarem da produção linguística de sentidos e dos modos de transmissão e aquisição das competências do ler e do escrever, definiram as práticas de leitura legítimas, formas de apropriação e produção textual tidas como únicas, desconsiderando universo dos leitores os grupos sociais que não dominam as habilidades de ler e escrever e que, no entanto, possuem práticas de leitura. [...] Também definiram uma concepção de cultura escrita como o legado dos textos produzidos por determinados grupos sociais, restringindo assim o próprio conceito de cultura, desconsiderando-a como expressão do universo simbólico e material dos diferentes grupos na sociedade (SAWAYA, 2000, p 74).

As questões nutricionais em função das precárias condições de alimentação das crianças pobres também afetam a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Sawaya (2006) um dos problemas que as crianças com dificuldades em aprender a ler e a

escrever apresentam, aparece também como um dos mais graves problemas sociais do Brasil: a desnutrição moderada ou grave (alterações no sistema nervoso central). Esse fator interfere no seu desenvolvimento psicossocial, resultando em doenças físicas, emocionais e em distúrbios cognitivos. A autora considera que “a merenda pode, no entanto, resolver a “fome do dia”, ou seja, o problema do estômago vazio, que compromete a capacidade de atenção, a disposição para aprender de qualquer ser humano” (SAWAYA, 2006, p. 136), no entanto, as crianças investigadas pela autora, apresentaram possíveis sequelas deixadas pela desnutrição, doença desenvolvida pela falta constante de alimentação que não pode ser resolvida apenas pela merenda escolar.

A fome também é rememorada por Paulo Freire (2015) em seu processo de aprendizagem na infância,

Muitas vezes, em minhas visitas constantes às escolas, quando conversava com um e com outros e não apenas com as professoras, imaginava, de forma bastante realista, o quanto lhes estaria custando aprender suas lições, desafiados pela fome quantitativa e qualitativa que os consumia.  
[...] Ao olhá-los, ao conversar com eles e com elas, recordava o que também representava para mim estudar com fome. Lembrava-me do tempo que gastava dizendo e redizendo, olhos fechados, caderno nas mãos: Inglaterra, capital de Londres, França, capital de Paris. Inglaterra, capital de Londres. “Repete, repete que tu aprendes”, era a sugestão mais ou menos generalizada no meu tempo de menino. Como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia da minha fome? A geografia dos quintais alheios, das fruteiras – mangueiras, jaqueiras, cajueiros, pitangueiras -, geografia que Temístocles – meu irmão imediatamente mais velho do que eu – e eu sabíamos, aquela sim, de cor, palmo a palmo. Conhecíamos os seus segredos e na memória tínhamos os caminhos mais fáceis que nos levavam às fruteiras melhores (FREIRE, 2015, p. 4-48).

É nesse cenário que Sawaya (2006) apresenta a existência de práticas de “encaminhamentos de crianças com baixo desempenho escolar para exames de tomografia computadorizada (usados para identificar lesões ou mau funcionamento cerebral) e tratamentos psiquiátricos” (2006, p.138). O preparo para tais exames acaba fazendo com que as crianças fiquem apáticas, sonolentas, cognitivamente confusas e o diagnóstico pode aparecer apenas como suposição.

Sawaya (2000) alerta que, para se compreender as relações que as crianças pobres estabelecem com a leitura e com a escrita, é necessário que haja por parte dos educadores uma ampliação dos conceitos de ler e escrever, sem impor as normas sociais estabelecidas, entendendo que estes sujeitos fazem outros usos da leitura, dão aos textos escritos outras práticas e sentidos. A autora sugere um outro olhar para o problema do fracasso escolar no

que se refere à alfabetização. Para ela, os indivíduos não podem ser analisados isoladamente, mas sim nas relações sociais, nas práticas e concepções operadas na família, nos bairros, nas instituições etc.

Gisele Carvalho e Écio Portes (2008) apresentam um posicionamento semelhante ao concluírem que para um efetivo ensino da língua portuguesa é preciso criar situações de aprendizagem, promovendo sempre uma comunicação entre os falantes, que possuem como legítima a língua que aprendem no seio familiar. A autora e o autor afirmam que aqueles padrões que são determinantes na escola acabam levando alunos que não os dominam ao fracasso. Para que a escola não seja reprodutora de desigualdade social, é preciso uma harmonia do professor com o aluno, em forma de uma adequação à cultura popular. Existe uma variedade padrão, basta encontrar um ponto de equilíbrio, fazendo com que haja sempre uma leitura que esclareça pontos que tragam acontecimentos da comunidade, entre outros. Carvalho e Portes (2008) enfatizam ainda que, para atuar com o ensino da língua dentro de uma escola, respeitando a diversidade cultural ali presente, é preciso estar preparado para esses conflitos e saber atender as necessidades de cada grupo, buscando solução para os preconceitos encontrados, organizando e ressignificando a cultura popular, apresentando-a de modo simples e respeitoso.

### **3.3 Alfabetização e inserção social dos sujeitos a partir da teoria freiriana**

Paulo Freire, importante educador brasileiro, se constitui forte referência para entendermos os aspectos que envolvem as relações de disparidade observadas na sociedade brasileira e conseqüentemente na educação. O autor desenvolveu suas teorias acerca da opressão e a busca pela libertação como possível caminho para o alcance de uma sociedade justa e igualitária. Freire (2001, p. 27) considera que

Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de cansaço existencial que, por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de anestesia histórica, em que se perde a idéia do amanhã como projeto. O amanhã vira o hoje repetindo-se, o hoje violento e perverso de sempre. O hoje do ontem, dos bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos destes que virão depois. Daí a necessidade de uma séria e rigorosa “leitura do mundo”, que não prescinde, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos. (...) Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão

como se tivessem perdido o seu endereço no mundo. Explorados e oprimidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada.

Segundo Franciele Peloso e Ercília de Paula (2011), Paulo Freire não discutiu concepções sobre a criança ou mesmo sobre a infância, no entanto, as autoras apontam que as reflexões do autor podem ser aplicadas também a esse segmento educacional uma vez que

[...] as crianças das classes populares, quando destituídas de garantias fundamentais, como educação, habitação, saúde, lazer, cultura, entre outros aspectos, encontram-se como pessoas “oprimidas” em sua forma de ser e estar no mundo. O fato de elas terem suas garantias limitadas as impede de apresentar uma postura autônoma frente ao contexto social no qual estão inseridas (PELOSO; PAULA, 2011, p. 256).

Peloso e Paula (2011) consideram ainda que nas obras de Freire, sempre há uma associação com a educação da infância, mesmo que não sejam apresentados conteúdos específicos e direcionados a essa etapa da vida. Segundo elas, o autor sempre menciona a palavra criança em suas obras, pensando nesse sujeito de maneira humanizada, capaz de “*ser mais*”, de alcançar o máximo de seus conhecimentos, superando, buscando e construindo meios para atingir a liberdade, alcançando a superação das situações que oprimem e que não permitem o crescimento dos sujeitos. É importante destacar que nas obras do autor, a palavra “superação” refere-se à capacidade de melhorar a condição humana, compreendendo sua existência, e trazendo uma consciência do seu estar no mundo. Sua pedagogia sempre foi “das pessoas”, propondo um modelo de sociedade em que todos são capazes de protagonizar suas histórias.

De acordo com as autoras, quando Paulo Freire atuou como secretário de educação do município de São Paulo, suas reflexões evidenciaram que a escola operava em favor da valorização dos conhecimentos tidos como legítimos pela instituição em detrimento do saber popular, tão fortemente presente entre as crianças dos meios desfavorecidos. Peloso e Paula (2011) afirmam ainda que para Paulo Freire, as escolas precisam ser um centro de criatividade, de amor e respeito, que aproximem esses alunos de suas realidades, e não os afastem, atingindo desta forma uma educação de excelência. No entanto, o observado é diferente, uma vez que há um elevado número de alunos que abandonam as escolas, apresentando como principal motivo a não-aprendizagem daquilo que realmente transforma, que realmente desenvolve dentro das capacidades apresentadas, negando assim o desenvolvimento da paixão pelo saber. O autor acreditava que

[...] pensar numa escola para as crianças das classes populares exigia a reformulação do seu currículo para que a escola como um todo atendesse aos anseios dessas crianças. Uma escola na qual a criança popular tivesse condições de aprender, de criar, de arriscar, de perguntar, de crescer, entre outros aspectos (PELOSO; PAULA, 2011, p. 259).

Sandra Leal e Maria Isabel Nascimento (2019) também apresentam as considerações de Freire acerca de como deve se dar a relação de ensino e aprendizagem no que se refere à alfabetização. Ressalta-se que o autor não falou de alfabetização na infância, no entanto, é possível fazermos a ampliação de suas teorias também a esse segmento educacional, em se tratando de crianças pobres e provenientes de culturas desvalorizadas pela instituição escolar. O autor sugere que todo o processo de alfabetização tenha relação com as inquietações dos envolvidos, possibilitando-os uma leitura do mundo antes de propor a leitura da palavra.

É sabido que a criança pode aprender a decodificar (ler) e codificar (escrever), fora da escola, mas é dentro da instituição que ela se apropria formalmente através da insistência das leituras, das compreensões dos textos, do uso sistematizado e contínuo das práticas. No entanto, é importante sabermos que

Não são as palavras que determinam o mundo, mas o mundo que determina as palavras, e esses dois universos precisam se tornar uma unidade, constituindo-se, assim, a “palavramundo”. É a partir da amplitude dessa palavra, que engloba a nossa autoleitura, a leitura do mundo que nos cerca e da palavra escrita, que as pessoas pronunciam o mundo. Se a alfabetização não ocorrer nessa perspectiva, teremos apenas a reprodução da “palavraescola” (LEAL; NASCIMENTO, 2019, p. 5).

Leal e Nascimento (2019) atestam que Freire ressaltou a importância do diálogo, oportunizando o exercício da cidadania para enfrentar os desafios da atualidade, aliando tal perspectiva à valorização do potencial e do protagonismo do educando. Segundo o exposto, a criança pode desenvolver uma leitura crítica sobre o mundo vivido e o mundo apresentado pela escola, por meio do diálogo, da apresentação das questões sociais, econômicas e até políticas. Tal perspectiva é apresentada por Freire (2002) ao afirmar que, cabe à escola discutir com os educandos a razão de ser de alguns conteúdos e qual a relação que se estabelece daqueles com os saberes construídos na prática comunitária. O autor sugere

aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (...) Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo

conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2002, p. 17).

Essa pedagogia emancipatória proposta por Paulo Freire, corrobora para que os educandos tenham condições de realizar discursos de própria autoria, em que aspectos de sua vivência possam ser valorizados. Por meio dessa dialogicidade, oportuniza-se a expressão das inquietações, das necessidades, o pronunciamento do mundo aonde vivem, de forma que o educando possa formalizar aquilo que já vem desenvolvendo em sua vida fora da escola.

Carlos Brandão e Maurício Fagundes (2016), apresentam argumentos da mesma natureza ao atestarem sobre a importância da educação popular defendida por Paulo Freire. Os autores pontuam que através da valorização das raízes culturais, do diálogo, das experiências, das vivências e principalmente, através da mediação de cada professor, o ato de ensinar a ler e a escrever pode propiciar a construção de uma nova vida aos educandos. Ao apresentarmos valores que se perderam, uma afirmação positiva do educando e de sua cultura, rompendo desta forma com uma educação alienada, o ato de ensinar a ler e a escrever torna-se mais uma responsabilidade social que um ato educacional isolado. A esse respeito, Brandão e Fagundes (2016) pontuam que para Freire

Para além da proposta curricular e do entendimento de educação como preparadora de recursos humanos para a indústria e modernização da agropecuária, coexistia, também, a concepção de educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de profundas transformações político-sociais na sociedade brasileira, como possibilidade de emancipação humana (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 92).

A cultura popular traz essa possibilidade de libertação, pois aquilo que é vivência se torna experiência e existência, garantindo assim seu lugar ao meio na sociedade, como sujeito ativo, e a cultura resultante de sua transformação.

Segundo colocações de Brandão e Fagundes (2016), Paulo Freire sempre se preocupou em enaltecer a cultura popular, por tudo que vivenciou e pelos movimentos de cultura popular que conheceu. A valorização dos povos e de seus modos de vida sempre foi premissa da pedagogia emancipatória proposta por Freire pois, o educador acreditava no poder da cultura para trabalhar e transformar a realidade dos sujeitos oprimidos por suas condições sociais.

#### 4. Reflexões sobre os estudos

Os estudos realizados a fim de identificar os aspectos que envolvem os processos de alfabetização e o universo cultural de crianças de camadas populares no país, evidenciam a existência de sujeitos não alfabetizados que avançam nas etapas de ensino, mas que acabam fracassando em seu processo de escolarização por estarem submetidos às questões econômicas e sociais externas à instituição escolar. Embora tais questões possuam origens mais amplas, é dentro da escola que os reflexos são sentidos por essas crianças, uma vez que o meio a que pertencem não é considerado nas interações educacionais.

Confirmando uma das hipóteses iniciais quando do início das leituras, os textos apresentam as dificuldades das crianças de camadas populares de se integrarem ao ambiente escolar, pois o ambiente em que vivem apresenta uma realidade totalmente diferente do que é promovido pela escola. As dificuldades encontradas por esses sujeitos assentam-se na ruptura entre seu meio cultural e os conteúdos e práticas adotadas pelos professores.

A conscientização da existência desses polos na vida dessas crianças pode se constituir em importante ferramenta a favor de um trabalho educacional voltado para essas especificidades. Um bom caminho é possibilitar que a cultura desses sujeitos seja valorizada, por meio de passeios escolares para conhecimento dos aspectos que envolvem seus mundos e seus interesses. Observar essa criança para além da sala de aula, em seu meio cultural, propondo liberdade e valorização de suas vivências, apresentando atividades que tragam consciência de sua realidade. No que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com as considerações de Monteiro e Soares (2004), se o processo for associado a um conhecimento parcial letra-som, ocorrerá um atraso no processo de aprendizagem de crianças que já possuem limitações impostas por questões sociais mais amplas. É preciso construir habilidades de reflexão desenvolvendo uma consciência fonológica, estimulando o sistema silábico que futuramente se transformará em representação gráfica.

Não se trata de baixar o nível de ensino para que essas crianças aprendam, pelo contrário, é preciso buscar que se qualifiquem através de suas realidades e suas possibilidades concretas de existência. Gonçalves (2013), concorda com esse pensamento ao salientar que, ensinar a ler e a escrever considerando as capacidades das crianças, permite a elas pensar e atuar como cidadãs críticas e conscientes, de forma que essa

aprendizagem surja de interações discursivas, demonstrando a importância de se saber ler e escrever para se ter um bom diálogo, reafirmando a significação desse conhecimento. Ainda segundo a autora, é promover o movimento a palavra ao pensamento e do pensamento à palavra (teoria vigotskiana), incentivando novos discursos, construção de ideias e conseqüentemente um melhor processo de aculturação escolar.

Quando da investigação para compreender como se dá o distanciamento entre o universo vocabular legitimado pela escola e a realidade das crianças das camadas populares, constatamos que, embora existam percepções equivocadas sobre a capacidade cognitiva e também sobre a competência linguística das crianças pobres, elas podem sim ser alfabetizadas e adquirir os conhecimentos necessários às práticas da leitura e da escrita. A existência e a realidade de cada criança independente de sua situação socioeconômica precisam ser consideradas na aprendizagem, de forma que possam estar em contato contínuo com sua comunidade, desfrutar de suas origens, compreender o verdadeiro significado de sua cultura e identidade, ressignificando seu entendimento de mundo.

Compreendemos que ler e escrever possui uma força muito grande na vida das pessoas que integram uma sociedade grafocêntrica, que se comunica quase que prioritariamente por meio da escrita. Quem não consegue ler e escrever e conseqüentemente, não consegue interpretar as informações transmitidas através de textos de todas as naturezas, não consegue protagonizar suas histórias de vida, vivendo dependente dos conhecimentos apresentados por outros, restando-lhe nesse sentido, a leitura e compreensão que nem sempre corresponde com a realidade. Essa é uma situação muito complicada pois, acaba por limitar as inúmeras possibilidades de conhecimento e de atuação em sociedade.

Essa é a perspectiva trazida por Paulo Freire, de que a alfabetização empodera as pessoas oprimidas por suas condições socioeconômicas. Ao ler, escrever e interpretar, os sujeitos tomam consciência de suas condições de existência e passam a procurar a “ser mais” a buscar pela “superação”. Peloso e Paula (2011) apresentam as premissas do educador que acredita que existe uma correlação entre a consciência de quem se é a partir do saber ler, escrever e conseqüentemente se comunicar com o mundo. Mas, para que isso aconteça, é necessário adquirir habilidades que infelizmente não são oportunizadas a todos de modo igualitário. Isso porque nem todos aprendem da mesma forma, especialmente os sujeitos que não veem sentido no ensino promovido pelas escolas.

Para os que são provenientes de meios mais favorecidos, a alfabetização e a aprendizagem escolar se tornam mais fáceis pois, o saber privilegiado pela escola é muito próximo de suas realidades. No entanto, as crianças que não conseguem observar a valorização de suas culturas e seus mundos no universo escolar não assimilam o oportunizado da mesma forma. Acabam perdendo a liberdade de expressão e comunicação, condição inerente a todos os seres humanos.

Diante disso, cabe a nós educadoras e educadores a valorização do potencial de cada criança, compreendendo que a educação é um direito e não uma esmola. É preciso que haja comunicação que produza conhecimento, que desperte curiosidades, que acabe com os anseios, aproximando as crianças das camadas populares para uma construção do saber. Precisamos estar abertos aos diferentes saberes através de uma ética profissional que não fira os direitos nem a cultura das crianças das camadas populares. Precisamos ter respeito às culturas distintas pois, elas nos trazem a essência do nosso país, caracterizado por várias cores, raças e valores.

## **5. Considerações finais**

Diante dos estudos realizados, observa-se que existem fatores externos à escola que influenciam o processo de alfabetização das crianças das camadas populares de modo negativo. No entanto, fica evidente também que ainda existem práticas de alfabetização realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental que potencializam uma não-aprendizagem destas crianças.

O uso de propostas alinhadas às vidas destas crianças pode ser um bom caminho a ser seguido na busca por uma educação baseada no respeito à pessoa humana, promovendo entre os envolvidos a auto estima, a esperança e a vontade de querer aprender.

Conhecer a realidade sociocultural dessas crianças procurando saber como são as suas relações com os vizinhos, suas convivências com as famílias, seus gostos, interesses e motivações, pode atuar como uma ferramenta a favor da não exclusão social das crianças pobres em seus processos de alfabetização. Por meio de práticas escolares mais conscientes, de formação continuada de professores e de um contato direto entre família e escola, as professoras e professores alfabetizadores podem demonstrar para as crianças que suas culturas são valorizadas e que suas histórias de vida são importantes para sua formação.

O universo vocabular de cada aluno traz uma riqueza, nesse sentido, é importante que cada educador saiba trabalhar os anseios e inquietações que cada um traz consigo, atendendo as expectativas, sem utilizar uma prática opressora, compreendendo cada manifestação cultural sem negar ou inferiorizar nenhuma delas. O pensamento humanista de Freire abre portas para que a construção do saber se faça na construção coletiva de saberes.

Preparar crianças para a vida, é um desafio educacional, no entanto, para rompermos com as barreiras do que é considerado melhor ou superior em relação à cultura do outro, precisamos oferecer práticas escolares que produzam conhecimentos, que promovam aproximação e não distanciamento. Para que consigamos conduzir as aprendizagens dentro da capacidade e possibilidade de cada um, ajudando-os a saber ler acima de tudo o mundo em que vivem, precisamos também ler a história e cada criança, e realizar sempre uma abordagem que traga possibilidades de “ser mais”.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista** [online]. 2016, v. 00, n. 61. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.47204>>. Acesso em: 03 mai. 2021.

CARVALHO, G. F. da S.; PORTES, E. A. **Preconceito linguístico, norma-padrão da língua portuguesa e a escola pública**. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB ISSN 1809– 0354 v. 3, nº 1, p. 102-124, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://xdocs.com.br/doc/norma-culta-803-2676-1-pb-vod40qjy11o6>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A.V. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 125-140, Abril 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622013000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Set. 2020.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Professora **sim, tia não**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2015, 416 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de léchec scolaire a lécole primaire.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1993.

LEAL, S. do R. F.; NASCIMENTO, M. I. M. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20180024, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072019000100552&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100552&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, Junho 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2020.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, pág. 15-35, abril de 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 mai. 2021.

PELOSO, F. C.; PAULA, E. M. A. T. de. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 251-280, Dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e220336, 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022020000100551&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100551&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SAWAYA. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 67-81, Jan. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022000000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. **Estud. av.**, São Paulo, v. 20, n. 58, pág. 133-146, dezembro de 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142006000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita. **Estud. av.**, São Paulo, v. 27, n. 78, p. 89-102, 2013. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142013000200007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142013000200007)>.  
Acesso em: 10 set. 2020.