

Concepções e expectativas sobre ler e escrever: o olhar de crianças das camadas populares

Renata Durães Domingues¹

Geisa Magela Veloso²

Alessandra Braga Costa³

Resumo

O trabalho insere-se no campo de estudos da alfabetização e letramento e tem por objetivo identificar concepções infantis sobre leitura e escrita, discutindo significados que as crianças atribuem ao saber ler e escrever. A pesquisa tem enfoque qualitativo, que conforme Alves-Mazzotti (1999), representa uma perspectiva compreensiva da realidade e parte do pressuposto de que o comportamento das pessoas está imbuído de significados que precisam ser desvelados por um movimento investigativo e interpretativo. Para o processo de coleta de dados foi realizada entrevista semi-estruturada com 75 (setenta e cinco) crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos, matriculadas em escola pública periférica de Montes Claros. Fundamentado em Tolchisky (2001), Leite e Tassoni (2007), analisamos os discursos das crianças e percebemos as influências recebidas em seu convívio social, sendo localizados quatro grupos principais de respostas. No primeiro grupo, incluímos 02 alunos que não querem aprender a ler, 04 que não expressam desejo por essa aprendizagem e 01 que não argumentou sobre a importância dessa aprendizagem – sendo essa relação afetiva negativa compreendida como fator que torna a aprendizagem da leitura um processo doloroso e difícil para a criança. Na segunda categoria situamos 36 alunos, que compreendem a leitura e a escrita como aprendizado escolar e não percebem a função social dessas habilidades. Na terceira categoria, situamos um grupo de 24 alunos que percebe os usos cotidianos da leitura e da escrita, compreende a finalidade social dessa aprendizagem, como fator de mobilidade social, como promessa de uma profissão e realização de projeto de vida. Na última categoria de respostas localizamos um grupo de 8 alunos que compreende o aprendizado da leitura como possibilidade de desenvolvimento cognitivo e da inteligência. A análise da realidade permitiu concluir que essas distintas crenças e expectativas foram produzidas a partir das vivências infantis com a leitura e a escrita, sendo fundamental que a escola as considere ao empreender o processo de alfabetizar, posto que as crenças e motivações dos aprendizes podem interferir em seu aprendizado.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Afetividade.

¹ Aluna do curso Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: renatadurães.stp@hotmail.com

² Doutora em Educação (FaE/UFMG). Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: velosogeisa@gmail.com

³ Aluna do curso Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: le.bcosta@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O principal objetivo da educação consiste em produzir e ampliar possibilidades para desenvolver no ser humano todos os aspectos do seu comportamento: cognitivo, moral, social e afetivo. No contexto da educação, o presente trabalho insere-se no campo de estudos sobre alfabetização e letramento, tendo a cultura escolar com objeto de estudo. O objetivo do trabalho é identificar e discutir concepções de alunos acerca do seu processo de alfabetização, por compreender que o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever se constituem como instrumento fundamental para sua imersão diferenciada no universo da cultura escrita e construção da cidadania, e que as crenças e motivações dos aprendizes podem interferir em seu aprendizado.

Considerando as finalidades pretendidas, a pesquisa foi desenvolvida por uma abordagem qualitativa — enfoque que conglobera múltiplos paradigmas segue uma perspectiva compreensiva e interpretativa da realidade e parte do pressuposto de que as pessoas não agem de forma desinteressada e neutra. Conforme Alves-Mazzotti (1998), as pessoas são motivadas por suas crenças, percepções, sentimentos e valores, sendo que o seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não é dado a conhecer de modo imediato, sendo necessário estabelecer um movimento investigativo e interpretativo para ser desvelado.

Dessa forma, procurou-se realizar um mapeamento das concepções de 75 (setenta e cinco) alunos na faixa etária entre 5 e 6 anos, de três turmas do 1º ano de escolaridade de uma escola pública periférica de Montes Claros, para os quais foi aplicada entrevista individual constante de dois questionamentos, pelos quais se pretendeu constatar sua percepção em relação ao significado da leitura e da escrita no momento presente, também projetando para o futuro, de forma a apreender suas expectativas e projetos de vida imaginados, a partir da aprendizagem da leitura/escrita.

A atividade diagnóstica aplicada aos alunos orientou-se pela crença de que a motivação e as expectativas das crianças exercem influência determinante em seus processos de aprendizagem, também permitindo compreender os processos de ensino que ocorrem no ambiente escolar e familiar. Tal compreensão tem possibilitado a intervenção na realidade pela lógica da pesquisa-ação – modalidade de pesquisa que, conforme Thiollent (1986), contribui para organização de dados mais abrangentes, com uma disponibilidade maior de experimentação da situação real, onde o pesquisador intervém

com consciência do que se pretende alterar ou observar. Dessa forma, o diagnóstico da realidade orienta a nossa atuação na escola e encaminha a produção de estratégias de ensino e formação docente, por meio de estudos, discussão e realização de oficinas de trabalho, visando arquitetar novos saberes e produzir possibilidades alternativas de atuação pedagógica.

Para o processo de análise da realidade foram utilizados autores que discutem a questão da alfabetização e do letramento. Nos consensos produzidos nesse campo de conhecimento, o termo alfabetização indica que a criança aprendeu a ler e escrever por apropriar-se das normas e convenções do sistema de escrita alfabética; entretanto o termo letramento, de acordo com Soares (1998), “é não só saber ler e escrever, mas também fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita”, isto é, empregar a leitura e a escrita em suas relações sociais a fim de alcançar diversos objetivos. Alfabetizar letrando implica, então, em ensinar as crianças utilizando diferentes gêneros textuais e situações cotidianas de uso da leitura e escrita. O que se espera é que a escola se constitua como espaço para alfabetização e letramento e que os pequenos sejam apresentados ao fabuloso e extraordinário mundo da leitura pela oferta dos mais variados tipos de textos, como os contos, as fábulas, os poemas, ou ainda as revistas, jornais, entre tantas outras possibilidades.

Nesse contexto das discussões sobre o aprender a ler e escrever é ainda importante compreender que as crenças e expectativas de cada criança sobre a leitura e a escrita podem interferir no aprendizado das habilidades de ler e escrever. Com Graff (1997) há que se considerar que o mundo ocidental aposta na alfabetização e compreende o saber ler e escrever como condição para o progresso individual e social, por favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das pessoas e impulsionar o desenvolvimento das sociedades. Considerando o mito produzido em torno da leitura/escrita, e relativizando o poder dessas habilidades, é necessário destacar a alfabetização e o letramento como importantes produtos da escolarização, sendo que diferentes sociedades, em distintas temporalidades, estabelecem clara associação entre educação e mudança cultural e social.

Nessa discussão, Enguita (1998) aponta que, nas décadas de 1960-70, diferentes países colocaram esperanças nas reformas educativas como elemento corretor das desigualdades sociais. No entanto, o autor compreende que a promessa cumpriu-se parcialmente, pois a educação permitiu que importantes minorias, ainda que

individualmente, saíssem da marginalização e da pobreza. O autor entende ainda que, “se é que podemos dizer que a educação não seja especialmente eficaz para abrir portas, temos que acrescentar, como regra, que sua falta sim, pode fechá-las, especialmente para aqueles que não possuem outros recursos para abri-las” (1998, p. 20).

Nesse contexto pode-se afirmar que a escolarização e o aprendizado da leitura e da escrita encontram-se correlacionadas e se apresentam como condição para educação, acesso ao mundo da cultura escrita e para a mudança cultural. Daí pode-se inferir que as sociedades contemporâneas atribuem grande valor para as habilidades de leitura e escrita, sendo que as concepções, crenças e expectativas da criança podem interferir em seu aprendizado.

Segundo Leite e Tassoni (2007), até o século XX prevalecia a ideia de que a razão se sobrepõe à emoção. No entanto, a partir do século XX, com o surgimento de novas concepções teóricas alicerçadas nos aspectos culturais, históricos e sociais da condição humana, foram criadas possibilidades para se compreender a importância da dimensão afetiva do desenvolvimento humano, reconhecendo afetividade e cognição como dimensões indissociáveis, não sendo possível, portanto, analisá-las separadamente.

No contexto desse artigo, reafirmamos a importância da afetividade para a aprendizagem e para as relações estabelecidas entre o aluno e o objeto de conhecimento. No caso a leitura e a escrita, na medida em que, no tempo imediato, a criança produz significados para esse aprendizado, ela poderá projetar para si um conjunto de expectativas de progresso individual, encontrando motivos para aprender a ler e escrever e realizar investimentos nesse aprendizado.

APRENDER A LER E ESCREVER: O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE ESSE OBJETO DE CONHECIMENTO

A análise dos resultados parciais da pesquisa nos permitiu perceber uma realidade multifacetada, um grande mosaico composto por diferentes conceitos, crenças e expectativas produzidas pelos alunos do 1º ano de escolaridade da escola investigada, que podem ser organizadas em cinco categorias de respostas. Essa realidade heterogênea pode ser compreendida a partir de teorizações de Tolchinsky (2001), ao considerar que, mesmo entre crianças da mesma idade, falantes da mesma língua e vivendo no mesmo bairro, as diferenças na aprendizagem são notáveis. Isso porque, conforme a autora, existe uma

ampla gama de diferenças sociais, linguísticas, culturais, congênitas, hereditárias e adquiridas que se manifestam e produzem uma diversidade de significados e sentidos que podem ser atribuídos ao saber ler e escrever.

Ao analisar os discursos das crianças foi possível perceber as influências afetivas recebidas em seu convívio social, que devem ser observadas, já que interferem decisivamente no processo de aprendizagem.

No primeiro grupo, há, em menor número, a presença de alunos que não querem aprender a ler (2 alunos) ou não sabem responder à indagação (3 alunos), sendo essa relação afetiva negativa um elemento que pode tornar a aprendizagem dolorosa para a criança. Na visão da criança o aprendizado passa a ser compreendido como processo que “*é muito difícil*” (W, 6 anos).

Na segunda categoria de resposta situamos a grande maioria dos alunos, que compreende a leitura e a escrita como aprendizagem escolar necessária para fazer frente às demandas escolares, mas não percebem que essas habilidades apresentam uma função social e podem ser utilizadas em diferentes situações da vida cotidiana. Essas respostas sinalizam para o tipo de atividade que a escola realiza com a leitura e a escrita, que contrariam o que é proposto por Magda Soares (1998) quando se refere a necessidade de alfabetizar letrando e de considerar o uso social da leitura e da escrita nas mais diversas situações sociais. Para ilustrar o pensamento infantil, apresentamos algumas respostas de crianças que compreendem que a condição de alfabetizado serve para:

Para ler a tarefa, para fazer a tarefa sozinha. Para ir para outra escola, para mim estudar, escrever (E, 6 anos).

Pra entender as coisas que a professora fala lá na sala. Eu não sei ler, fico com dificuldade na tarefa (R, 6anos)

Para ler o alfabeto, ler as palavra do quadro, ler a tarefa. Quando for rapaz para ler do quadro, ler letra cursiva (NF, 6anos)

Para saber fazer tudo, fazer a minha tarefa sozinha. Mamãe está me ensinando letra cursiva, eu ainda não sei fazer letra cursiva. Minha irmã me ajuda a fazer tarefa (L, 6anos)

Alguém faz uma prova pra eu ler, tipo assim, se eu não saber ler tem que ficar perguntando as pessoas. (PH, 5 anos.)

Nessa segunda categoria de resposta estão incluídos 37 dos 75 alunos que enxergam a leitura e a escrita como habilidade necessária para a sobrevivência em sala de aula e desempenho das tarefas e demandas escolares, sem a menor consciência da importância ou do valor dessa habilidade para sua vida social.

Em contraposição com concepções de crianças desse grupo, na terceira categoria de respostas, situamos um conjunto de alunos que percebe os usos cotidianos da leitura e da escrita e compreende a finalidade social inscrita nessa aprendizagem.

Pra mim ler, pra ler jornal. Meu pai e minha mãe lê jornal. Para ler os papel dentro do ônibus. Pra mim ler o negocio que fica na placa e diz que tá precisando de ajudante de andar de caminhão e também de ser cowboy. (KG, 6 anos)

Quer aprender a ler para escrever sem olhar, para fazer coisas importantes sobre Jesus. Quando for grande vai ser importante para poder ajudar as pessoas. (D, 6 anos.)

Aprender a ler é importante porque estou começando a aprender e quando eu crescer se eu não souber ler como é que vou comprar minhas coisas? Porque se eu crescer e ter nada eu viro mendigo e também passo fome. Saber ler ajuda porque se eu ver uma loja e não saber o que é aquilo e não saber, vai, num dá pra mim comprar, porque várias lojas tem o nome, vende-se isso e tal. Por isso que precisa aprender a ler. (M, 6 anos.)

Nessa categoria de respostas, dos 75 alunos entrevistados 25 encontram-se entre os que veem a aprendizagem da leitura como fator positivo, e compreendem que ler e escrever é importante no tempo imediato e pode representar possibilidade de mobilidade social. Esses são alunos acreditam que a aprendizagem da leitura e da escrita são condições para que se alcance uma profissão, ou realização de um projeto de vida:

Quando tiver grande já vou saber tudo, vou fazer curso e vou saber ler. Vou ser professora de informática. Se eu não saber ler não vou saber de nada (A, 6 anos.)

Pra mim ler, pra saber trabalhar. Quero construir casa, fazer tudo e ser um homem que trabalha (R, 6 anos.)

Para acabar no final da aula, para terminar de escrever no final da aula. Quando for grande vou se médico, vou ser dentista, vou ter filho, vou trabalhar. Não dá pra ser médico sem saber ler (KS, 6 anos)

Porque eu tô querendo ser artista de desenho e vou querer saber as coisa de desenhar. Para trabalhar com o trabalho de futebol. Aí eu vou mudar de casa. Aí eu vou ser construtor de casa, aí depois vou querer ser médico pra fazer as pessoas viver. Para ser médico tem que ler e aí se não saber ler fica expulso, não pode trabalhar de médico. Não pode trabalhar de nada. E fica boba. (VR, 6 anos)

Na quarta e última categoria de respostas localizamos um grupo de 8 alunos que compreendem o aprendizado da leitura como possibilidade de desenvolvimento cognitivo, sinalizando que desejam:

Aprender a ler para ficar inteligente, para quando eu crescer eu saber ler (D, 6 anos).

Para mim estudar, para mim não ficar tolo. Serve para mim tirar carteira, pra mim andar no meu carro (W, 5 anos)

Aprender a ler para ser inteligente (T, 6 anos).

Se não for a escola não aprende nada. Pra não ficar burro, depois trabalhar e ganhar dinheiro. Para saber um monte de coisa (N, 6 anos.)

Ao discutir a ampla gama de concepções infantis sobre leitura e escrita, Tolchinsky (2001) considera que aprender a ler e escrever é uma atividade simbólica, para a qual é necessário compreender o que significam as marcas pretas deixadas sobre o papel. Nesse sentido, a entrada no universo da cultura escrita e as práticas sociais das quais os textos são objeto contribuem para que leitores e escritores infiram seu sentido. Quando aborda um texto, o aluno o faz a partir do conhecimento que acumulou sobre seus propósitos ou os motivos para os quais se lê ou se escreve, sobre os gêneros discursivos, sobre diferentes tipos de texto, sobre maneiras de ler. Toda experiência acumulada em torno da leitura, tanto individual como social, orienta a atribuição de significado para a leitura e possibilita que o aprendiz produza sentido para desejar aprender a ler e escrever.

Ainda segundo a autora, essas primeiras relações com a escrita, no âmbito familiar vão dando o tom das primeiras experiências infantis e contribuirão para a construção de esquemas de assimilação de futuras experiências leitoras, sendo que, quando há continuidade entre os processos de ler e escrever na família e na escola, as crianças terão mais pistas para inferir sobre os textos oferecidos pela escola e produzirem sentidos para aprender a ler e escrever. Ao discutir o ensinar e o aprender a ler e escrever, a autora avalia que a maneira como a família ou a comunidade imediata se relaciona com a língua escrita contribuirá de forma significativa com a relação que as crianças estabelecem com os textos. E as famílias [e também a escola] podem se relacionar de forma bastante diferente com a língua escrita: uma relação funcional, em que se escreve e lê para organizar o orçamento, fazer listas de compras etc.; uma relação sacralizada, em que se lê para rezar; uma relação acadêmica, em que se lê para estudar e ampliar os conhecimentos; uma relação de trabalho, em que se lê para ganhar a vida.

No caso dos alunos que investigamos diferentes relações da leitura com o mundo foram percebidas nos ambientes e situações sociais, sendo produzidas concepções diversificadas sobre o sentido do aprender a ler e escrever.

AS DIMENSÕES AFETIVAS DO PROCESSO DE APREDIZAGEM

Nessa investigação pudemos perceber diferentes relações da leitura com o mundo, produzidas sob concepções diversificadas sobre o sentido do aprender a ler e escrever. Contudo, observamos também, assim como Leite e Tassoni (2007), que a dimensão afetiva é fator decisivo na aprendizagem. Os autores consideram numa perspectiva histórica, que embora nunca tenha sido negada, a dimensão afetiva não tem sido considerada como elemento central nos processos de constituição humana, posto que o homem tenha sido cindido entre razão e emoção. Pela prevalência da razão sobre a emoção, os autores consideram que, no caso da alfabetização, o grande desafio é o de ensinar habilidades de ler e escrever e também favorecer que os alunos desenvolvam o gostar de ler, envolvendo-se com práticas sociais de leitura e escrita, o que implicaria em um trabalho pedagógico que considere as dimensões afetivas do processo.

Wallon (1971) considera que as manifestações afetivas, são a princípio orgânicas, mas vão ganhando complexidade, aliando-se ao social, e se ampliando ao ponto de as interações entre as pessoas e a relação afetividade-inteligência se tornar parte fundamental do desenvolvimento e conseqüentemente de toda aprendizagem do ser humano. Por sua vez, Vigostsky (1994) destaca a afetividade como caráter social, considerando a ideia da mediação e internalização como processos essenciais para a aprendizagem, defendendo assim, que a interação entre as pessoas é um forte aliado na construção de conhecimentos.

É fato inegável que aprender a ler e escrever é uma atividade simbólica dependendo, então, da compreensão dos símbolos do código escrito, no entanto, as construções são atravessadas pela dimensão afetiva inerente ao ser humano. Atualmente, a partir de pesquisas sobre a aprendizagem infantil, sabe-se que as crianças ao chegarem à escola possuem experiências e hipóteses construídas a respeito do que é ler e escrever e de sua função. Conforme Ferreiro e Teberosky (1979), essas construções seguem uma linha evolutiva e, nem sempre correspondem ao sistema convencional de escrita, mas cumprem função importante no processo de aprendizagem da criança. Sendo assim, é necessário conhecer essas experiências e hipóteses e não descartá-las nos processos de ensino e de aprendizagem.

No mundo urbano ocidental, desde que nascem as crianças estão em contato com práticas sociais em que é constante a utilização da escrita, são bons exemplos a pulseira de identificação da maternidade, o registro oficial, a lembrancinha do batizado, etc.,

utilização essa que passa por constante evolução, do ponto de vista infantil, dependendo do contexto social em que estão inseridas, se tem pais que estudam ou que trabalham utilizando leitura e escrita, entre outras situações. Neste sentido, as experiências acumuladas a respeito de leitura e escrita são evolutivas e orientam as crianças na atribuição de significados e na aprendizagem.

Neste caso é importante pensar na necessidade de haver prosseguimento entre o modo como as crianças compreendem a leitura e a escrita e o modo como a escola trabalha com elas. Quando há esse prosseguimento, aprender a ler e escrever se torna algo mais fácil e prazeroso para as crianças.

A relação afetiva da criança com a leitura e a escrita em sua vida social, alheia à escola, deve ser estendida também ao âmbito escolar, visto que, a relação criança e professor tem implicações positivas ou negativas no processo de desenvolvimento do aluno, isto é, as práticas pedagógicas permeadas pelas relações afetivas vivenciadas pelos alunos repercutem no sucesso de desenvolvimento cognitivo, cultural e social. Pela prevalência da razão sobre a emoção na sociedade contemporânea, Leite e Tassoni (2007) consideram que, no caso da alfabetização, o grande desafio é o de ensinar habilidades de ler e escrever e também favorecer que os alunos desenvolvam o gostar de ler, envolvendo-se com práticas sociais de leitura e escrita. Isso implica em propor um trabalho pedagógico que considere as dimensões afetivas do processo, ressaltando que, as relações afetivas não estão, neste caso, limitadas às atitudes e gestos de carinho e afeição entre professor e aluno, mas estão além disso, refere-se a qualidade da relação, oferecida pelo professor, entre o aluno e o objeto de estudo.

CONSIDERAÇÕES

A partir dos achados encontrados, concluímos que as vivências infantis com a leitura e a escrita produzem distintas crenças e expectativas por parte de cada criança. Mesmo entre crianças da mesma idade e classe social, falantes da mesma língua e vivendo as mesmas experiências culturais, as diferenças são consideráveis e, no caso da leitura/escrita, essas diferenças produzem uma diversidade de significados e sentidos para o ler e o escrever. Esses significados diversos geram as diferentes categorias de respostas, que se mescla entre alunos que não querem ou não sabem por que aprender a ler, passando pelos que querem aprender para dar conta das demandas escolares e incluindo aqueles

que veem a leitura e escrita como aprendizado positivo e necessário para o momento presente e para o futuro, habilidade em torno da qual apresentam apostas de sucesso pessoal e desenvolvimento cultural, social e econômico.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método das ciências sociais. In.: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ENGUITA, Mariano F. O magistério numa sociedade em mudança. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas/SP, 1998.p.11-26.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto alegre: Artes Médicas, 1979.

GRAFF, Harvey. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LEITE, Sergio Luiz da Silva. & TASSONI, Elvira Cristina M. Afetividade e ensino. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

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

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed.; São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TOLCHINSKY, Liliana. Ler e escrever na diversidade. In: PEREZ, Francisco Carvajal & GARCIA, Joaquim Ramos. (Org.). *Ensinar ou aprender a ler e escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001.p.137-144.

VYGOSTSKY, Lev Seminovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. *As Origens do Caráter da Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.