













## Serviços

-  [Serviços customizados](#)
-  [Artigo em XML](#)
-  [Referências do artigo](#)
-  [Currículo ScienTI](#)
-  [Como citar este artigo](#)
-  [Acessos](#)
-  [Citado por SciELO](#)
-  [Similares em SciELO](#)
-  [Tradução automática](#)
-  [Enviar este artigo por email](#)

## Psicologia: Reflexão e Crítica

*versão impressa* **ISSN 0102-7972**

**Psicol. Reflex. Crit. v.12 n.2 Porto Alegre 1999**

**doi: 10.1590/S0102-79721999000200003**

### **Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização**

*Jane Correa*<sup>12</sup>

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

*Morag MacLean*

*Oxford Brookes University, Inglaterra*

---

## **Resumo**

Esse estudo examina as narrativas orais feitas por crianças da primeira série escolar acerca da alfabetização. Foram entrevistadas 38 crianças vindas de famílias de baixa renda e que freqüentavam uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. A maioria das crianças que encontraram dificuldade durante o processo de alfabetização produziu narrativas que se referiam à descrição da rotina escolar ou de atividade relacionada à leitura e à escrita sem menção ao desempenho do protagonista da história. Por outro lado, as crianças que foram bem-sucedidas produziram um número significativo de histórias relatando o sucesso do protagonista durante o aprendizado inicial da leitura e da escrita. Poucas histórias foram produzidas, por ambos os grupos, narrando o insucesso do protagonista. Os resultados foram discutidos com relação às representações acerca da experiência de sucesso ou fracasso experimentado pela criança em seu aprendizado.

*Palavras-chave:* Narrativas; criança; alfabetização.

## **Learning to read and write: children's oral stories about literacy**

### **Abstract**

First-grade Brazilian children's oral stories about learning to read were analyzed. Thirty-eight children enrolled in a state school located in a residential area of low socioeconomic status families in Rio de Janeiro. The analysis revealed that most of the children with reading difficulties produced stories which only comprised a brief description of a child's daily school routine or of a reading related task with no evaluation of the character's performance. On the other hand, successful children produced a significant number of stories related to a child's successful performance in reading. Very few stories about children's literacy difficulties were produced by either group. Results were discussed in terms of children's representation of their success and failure in learning to read and write.

*Keywords:* Narratives; children; literacy.

---

O conceito que fazemos de nós mesmos não é uma conquista imediata. Dá-se segundo diversos níveis de complexidade ao longo de nossas vidas, estando inextricavelmente relacionado à cultura em que vivemos e às interações sociais que estabelecemos em nossa experiência cotidiana (Durkin, 1995). A capacidade de tomarmos consciência de quem somos, de nossos sentimentos e características psicológicas é constituída no contexto das relações interpessoais que estabelecemos ao longo de nosso desenvolvimento segundo um processo contínuo de apropriação e construção conjunta de significações sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos cerca.

Da mesma forma, o conceito que temos de nós mesmos não é um construto unidimensional. Por outro lado, não é construído a partir da média da avaliação que fazamos sobre nós mesmos em diferentes domínios. Evidências empíricas (Harter, 1988, conforme citada por Miell, 1995) apontam a forte relação entre aspiração, desempenho e o desenvolvimento da auto-estima em crianças. A avaliação que a criança faça sobre si mesma em diferentes domínios contribui de maneira diferenciada para o desenvolvimento de sua auto-estima. De modo geral, a avaliação que a criança tem sobre seu desempenho nos domínios por ela mais valorizados tende a se correlacionar com o julgamento que faz sobre si mesma em termos genéricos. O impacto que a escola exerce na vida da criança vai além do relacionado ao seu desenvolvimento intelectual. A entrada na escola introduz a criança em outro contexto social, no qual um novo papel lhe é reservado e novas expectativas lhe são estabelecidas acerca de seu próprio desenvolvimento.

A interação com os pares e a professora influencia, embora não de maneira unidirecional, a forma como a criança vê a si mesma e aos outros como aprendizes. As concepções das crianças acerca de suas competências como aprendizes têm implicações importantes no que concerne à maneira como interpretam as dificuldades de aprendizagem sua e de seus colegas, bem como as maneiras de superá-las.

A aquisição da língua escrita pela criança representa um momento crucial da iniciação da criança no processo de escolarização. É, também, requisito fundamental para que a criança seja bem-sucedida em toda sua trajetória escolar, uma vez que todo saber formal veiculado pela escola é realizado, primordialmente, através da leitura e da escrita.

Para muitos pais da classe trabalhadora, aprender a ler e a escrever significa a primeira prova de que sua criança "*dá mesmo p'ros estudos*". Carraher (1986), relatando entrevistas realizadas com adultos de baixa renda com filhos em idade escolar, mostra que, para esses pais, a boa apresentação social era o principal sentido que davam à aprendizagem da leitura e da escrita. Uma vez que o analfabeto é estigmatizado socialmente, o fato de saber ler e escrever já garantiria ao indivíduo uma apresentação social menos vergonhosa. No entanto, quando perguntados sobre a importância da alfabetização para a melhoria de seu exercício profissional, a maioria dos entrevistados afirmou não precisar, necessariamente, aprender a ler ou escrever para continuar em seu trabalho atual.

Uma vez que a leitura e a escrita não constituem instrumentos significativos das práticas cotidianas nessa camada da população, seria pouco provável, segundo Carraher (1986), que o significado atribuído à leitura e à escrita por esses pais pudesse servir de motivação imediata para seus filhos se alfabetizarem, já que seria mais difícil para a criança pequena tomar como razão fundamental para aprender a ler e a escrever unicamente o intuito de evitar o estigma social futuro.

Almeida (1992) e Almeida e Correa (1995) descrevem as concepções que as crianças em idade escolar, na cidade do Rio de Janeiro, cursando regularmente a classe de alfabetização e crianças com mais de um ano de reprovação em seu primeiro ano escolar possuem acerca da alfabetização. Resultados indicam, de acordo com o observado por Carraher (1986), que a estigmatização social não se afigura como o principal motivo declarado pelas crianças mais novas para aprender a ler e a escrever. No entanto, com a idade e o crescente número de reprovações, os motivos apontados pelos alunos passam

a se relacionar primordialmente à boa apresentação social na esperança de ascensão social.

Os psicólogos clínicos têm utilizado o desenho e a narrativa de histórias como ferramentas básicas em sua prática profissional para entender os sentimentos e concepções das crianças, dado que essas atividades podem dar a oportunidade às crianças de rememorar ou de lidar com eventos desagradáveis, uma vez que façam de conta que esses eventos aconteceram com outros personagens.

Trabalhando com crianças com problemas de aprendizado escolar, alguns psicólogos vêm usando como instrumento auxiliar para o seu diagnóstico uma tarefa que consiste em pedir que as crianças desenhem a figura de duas pessoas: uma que ensina e outra que aprende. Depois é, então, solicitado à criança que conte uma história a partir de seu desenho (ver a esse respeito Weiss, 1992). Essa tarefa é conhecida como o desenho da dupla educativa.

Com a tarefa acima mencionada, os psicólogos clínicos que se dedicam ao diagnóstico e atendimento das dificuldades de aprendizagem pretendem compreender o vínculo que a criança estabelece com a aprendizagem. Apesar dessa atividade ser uma técnica usual entre os psicólogos clínicos (Weiss, 1992), ela não tem sido objeto de pesquisa sistemática sobre as idéias que as crianças têm acerca de suas experiências de aprendizado na escola. Tal estudo se torna relevante em termos psicopedagógicos uma vez que seus resultados poderiam ser tomados como referência não só para os psicólogos clínicos no diagnóstico e atendimento das dificuldades de aprendizagem como, também, para os diversos profissionais da área escolar na condução da prática pedagógica.

O presente trabalho utiliza a técnica descrita acima como um instrumento exploratório na investigação das representações que as crianças fazem acerca do aprendizado da leitura e da escrita. Especificamente, esse estudo examina as narrativas orais feitas por crianças da primeira série escolar acerca da alfabetização, comparando as histórias narradas por crianças bem-sucedidas no processo de aquisição da língua escrita com as narrativas feitas por crianças que ao final do ano letivo ficaram reprovadas.

## Método

Foram entrevistadas, ao final do ano letivo, trinta e oito crianças vindas de famílias de baixa renda e que freqüentavam uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Vinte crianças haviam sido promovidas para a segunda série. A média de idade dessas crianças era de 8 anos e 5 meses, sendo 15 meninas (média de idade: 8 anos e 5 meses) e cinco meninos (média de idade: 8 anos e 5 meses). Dezoito crianças haviam sido reprovadas, devendo, portanto, repetir a primeira série no ano seguinte. A média de idade dessas crianças era de 8 anos e 8 meses, sendo seis meninas (média de idade: 8 anos e 9 meses) e 12 meninos (média de idade: 8 anos e 7 meses). Na escola, à época em que o estudo foi realizado, o critério para a matrícula dos alunos na primeira série era de que as crianças deveriam ter sete anos completos até fevereiro do ano em curso, faixa etária a partir da qual a escolaridade é, então, por lei obrigatória.

Nessa escola havia turmas em que crianças já alfabetizadas cursavam um programa regular para a primeira série e turmas em que as crianças não-alfabetizadas, quer por estarem freqüentando a escola pela primeira vez, quer por terem sido retidas no ano anterior, deveriam ser, então, alfabetizadas ainda na primeira série.

As crianças que participaram desse estudo pertenciam a duas turmas de primeira série cujo programa desenvolvido enfatizava a alfabetização, sendo que dez das crianças entrevistadas (cinco meninas e cinco meninos) cursavam a primeira série pela segunda vez por não terem sido alfabetizadas no ano anterior. As crianças estudavam todas com a mesma professora.

As crianças foram entrevistadas individualmente por uma das pesquisadoras, também psicóloga, com experiência no trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem. Foi pedido às crianças que fizessem o desenho de duas pessoas, uma que ensina a ler e a escrever e outra pessoa que aprende a ler e escrever. Em seguida era pedido a elas que contassem uma história a partir do seu desenho. Essa atividade é uma adaptação da tarefa do desenho da dupla educativa, visando o seu uso na investigação específica da aprendizagem dos processos de leitura e escrita.

## Resultados

O presente estudo toma como objeto de análise somente as narrativas orais feitas pelas crianças. As histórias das crianças foram classificadas basicamente em três categorias de acordo com a sua temática. As categorias surgiram da análise de conteúdo das narrativas produzidas pelas crianças nesse estudo. Dois juizes analisaram as 38 histórias, sendo o coeficiente de concordância entre esses juizes de 91,17%. Um terceiro juiz classificou os itens em desacordo (duas histórias num total de 38), sendo sua decisão tomada como definitiva para fins de posterior análise dos dados. As categorias podem ser assim descritas:

### **Categoria I**

Essa categoria compreende histórias que consistem na descrição da rotina escolar de uma criança ou da menção pura e simples de uma atividade relacionada à leitura ou à escrita sem que haja nenhum comentário acerca do desempenho do personagem que aprende a ler e a escrever.

*"O menino está estudando. Aí quando ele acabou de estudar. Aí ele saiu pra comer a comida da escola. Quando ele acabou de comer a comida, ele voltou para sala. Aí quando ele voltou para sala, ele começou a estudar. Aí quando ele acabou de estudar, na hora de ir embora, ele foi pra casa."* (menino, 8 anos e 2 meses)

*"A professora, ela tá escrevendo no mural e o menino tá escrevendo."* (menino, 8 anos e 1 mês)

### **Categoria II**

As crianças produziram histórias sobre o sucesso do personagem, geralmente uma criança, durante o processo de alfabetização.

*"Era um dia um garoto que não sabia ler. Ele foi para a escola. Ele arranhou uma tia muito legal. Ela ensinou a ele a ler. Ele aprendeu a ler. Ele aprendeu muitas coisas. Aí ele ficou muito inteligente."* (menina, 8 anos e 6 meses)

*"Era uma vez uma professora e uma menina. A professora tava ensinando a menina a ler. A menina aprendeu muito na escola."* (menina, 8 anos e 4 meses)

### **Categoria III**

As crianças contavam histórias sobre o insucesso do personagem, em geral uma criança, em aprender a ler e a escrever.

*"A professora ensinava o menino a fazer o dever. Mas o menino não fazia. Ele era muito burrinho e não queria aprender fazer o dever. Mas o menino ficava em pé e não fazia o dever."* (menina, 9 anos e 3 meses)

A [Figura 1](#) apresenta a percentagem de histórias classificadas em cada categoria em função do sucesso ou insucesso das crianças ao final de seu ano letivo. Os resultados mostram uma clara diferença em relação aos temas das histórias produzidas pelos dois grupos de crianças [ $\chi^2(2, N= 38) = 23,85; p<0,001$ ]. A maioria das crianças que encontrou dificuldade durante o processo de alfabetização produziu narrativas que se referiam à descrição pura e simples da rotina escolar ou de uma atividade relacionada à leitura e à escrita sem qualquer menção ao desempenho do protagonista da história.

Figura 1. Percentagem de Narrativas por Tema em Função do Sucesso ou Insucesso das Crianças na Alfabetização



Por outro lado, as crianças que foram bem-sucedidas no decorrer de seu ano letivo produziram um número significativo de histórias relatando o sucesso do protagonista durante o aprendizado inicial da leitura e da escrita. Somente poucas histórias foram produzidas, por ambos os grupos, narrando o insucesso do protagonista durante o processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

Devido à grande diferença entre os meninos e as meninas entrevistados no tocante ao seu sucesso escolar, foi, então, realizada uma análise da distribuição dos temas das narrativas levando-se, também, em consideração o gênero como fator ([Figuras 2 e 3](#)). Tal análise revela que não houve diferença significativa quanto à temática das histórias produzidas por meninos e meninas tanto no grupo das crianças que foram bem-sucedidas em seu aprendizado [ $\chi^2(2, N= 20) = 0,80; p=0,67$ ], quanto no grupo de crianças que não foram consideradas alfabetizadas ao final do ano letivo [ $\chi^2(1, N= 18) = 0,28; p=0,60$ ].

Figura 2. Porcentagem de histórias narradas por meninas e meninos segundo o tema e a sua experiência de sucesso ou fracasso na alfabetização



Figura 3. Porcentagem de histórias narradas por meninas e meninos segundo o tema e a sua experiência de sucesso ou fracasso na alfabetização



Análise de conteúdo mais acurada do tema presente nas narrativas das crianças mostra que, no caso das histórias que relatavam o sucesso do protagonista em aprender a ler e a escrever, a criança fazia referência à inteligência e/ou ao esforço do protagonista. O esforço era geralmente tido como um dos principais motivos do sucesso do protagonista da história.

*"A professora estava escrevendo coisas muito bonitas no quadro. O menino estava escrevendo muitas palavras. Então no dia da prova, ele estudou muito. Quando acabou as provas ele acertou tudo e no fim da prova ele ganhou nota cem."* (menina, 8 anos e 5 meses)

*"É prova. Tem uma pessoa. Ela tá na prova. A tia tá esperando a prova dela. Os outros já foram embora e o quadro tá vazio. Ela vai se sair bem. Ela estudou muito."* (menina, 8 anos)

Quando a inteligência era mencionada na história pelas crianças, ela o era muito mais como resultado do processo de aprendizagem do que como sua causa.

*"Era um dia um garoto que não sabia ler. Ele foi para a escola. Ele arranhou uma tia muito legal. Ela ensinou a ele a ler. Ele aprendeu a ler. Ele aprendeu muitas coisas. Aí ele ficou muito inteligente."* (menina, 8 anos e 6 meses)

*"Era uma vez uma menina que sempre ia para o colégio estudar. E a professora dela ensinava muito e por isso ela é inteligente."* (menina, 8 anos e 7 meses)

Na maioria das histórias era reservado ao professor uma menção especial pelo seu bom trabalho e dedicação a seus alunos.

*"A professora ensina o aluno a fazer conta. Aí falou assim: Tia, como é que escreve aquela palavra. Assim: b.a.n.a.n.a. Aí ele pegou e voltou pro lugar dele. Aí depois ela foi para ajudar o outro menino. E o menino aprendeu a ler e a escrever."* (menina, 8 anos e 3 meses)

*"A professora ensina as crianças para aprender a escrever. Ela ensinou com muito carinho para que suas crianças aprenda a ler e escrever." (menina, 9 anos e 7 meses)*

Importante mencionar que em algumas histórias as crianças faziam referência não somente ao sentimento de gratificação pessoal do personagem em relação ao sucesso obtido como também à aprovação social obtida pelo personagem pelo seu esforço e sucesso.

*"Era uma vez a Bia foi pra escola. Aí quando ela chegou falou: Eu sei ler! Eu sei ler! Então escreveu: a, e, i, o, u. Ela foi pra escola e a tia passou: a, e, i, o, u. Ela chegou em casa e disse: mãe, eu sei ler, eu sei ler: a, e, i, o, u. Aí ela foi e estudou, estudou muito." (menina, 8 anos e 2 meses)*

*"Era uma vez um garoto que ia todo o dia para a escola aprender. Era um bom aluno. A professora gostava muito dele. Teve um dia que ele passou de ano fácil, fácil. Ele vivia brincando, brincando. Ele só tirava nota alta. Teve um dia que ele repetiu de ano. A professora ficou triste. Ele então estudou mais que todo mundo. Ele ficou no recreio estudando. Na educação física estudando. Ele passou de ano e viveu feliz para sempre." (menino, 8 anos)*

*"A professora ensina o Manuel e ele passa de ano. Aí a mãe dele fica feliz." (menino, 8 anos e 7 meses)*

Em contraste, nas histórias que narram o insucesso do protagonista, as referências são feitas à indisciplina. Apesar dos esforços realizados pelo professor, o aluno falha porque é bagunceiro e conseqüentemente pouco capaz.

*"Era uma vez as menina estudando. Elas gostava da escola e gostava de fazer dever. Elas fazem bagunça demais. Aí as meninas mandou a tia fazer ditado. Aí as meninas erraram tudinho." (menina, 8 anos e 10 meses)*

*"Essa daqui era a professora. Ela ensinava as contas, passava dever pra casa. O moleque não queria nem escrever. A professora deixou ele de castigo uma semana. Ele não fazia nada. Não fazia dever de casa. A professora passava o dever de casa pra agora. Ele não fazia, o outro fazia. O pátio, o outro podia porque ele era muito inteligente. A professora passava pra fazer no livro. Ele não fazia. Só o outro. Um tinha 10 o outro tinha 11. O burro tinha 11. O inteligente tinha 10. O outro foi pra 2a. e o outro repetiu. O outro foi passando. Ele era muito burro. Quem não estuda vai ficar burríssimo." (menino, 9 anos e 2 meses)*

## Discussão

Embora o objeto desse trabalho seja a análise das narrativas produzidas pelas crianças acerca da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, a primeira informação que nos chama atenção nesse estudo é o da diferença de gênero associada ao sucesso ou fracasso escolar dessas crianças na alfabetização. Um maior número de meninas do que de meninos é promovido para a segunda série enquanto o inverso acontece com os



meninos. São os meninos, em maior número, os que não conseguiram lograr a promoção para a série seguinte.

Detalhada interpretação desses dados não seria possível uma vez que esse estudo não foi planejado para investigar possíveis diferenças de gênero relacionadas à aprendizagem da língua escrita. Poder-se-ia, no entanto, tomar como hipótese que a diferença encontrada nesse estudo possa, também, ser devida à maneira como meninos e meninas são socializados nessa área da cidade. A diferenciação dos papéis em relação à rotina familiar e aos apelos externos que as crianças encontram em seu cotidiano tornaria mais fácil para as meninas cumprirem a rotina escolar e a disciplina acadêmica que a escola impõe.

No que concerne à análise das narrativas, nenhum efeito significativo devido ao gênero foi observado quando consideramos a experiência escolar das crianças. Meninos e meninas que foram bem-sucedidos durante a alfabetização produziram proporcionalmente número parecido de narrativas em que o protagonista foi, também, bem-sucedido em seu aprendizado. Da mesma forma, meninos e meninas que não foram considerados alfabetizados ao final do ano letivo tenderam a produzir narrativas que enfatizavam apenas a rotina escolar.

Dessa forma, no que concerne ao objeto de nosso estudo, ou seja, a análise das narrativas infantis acerca da alfabetização, nossos resultados mostram que o principal fator diferenciador dessas narrativas é o da experiência de sucesso ou fracasso experimentado pela criança em seu processo de aprendizado.

As crianças bem-sucedidas durante a alfabetização tendem a expressar seus sentimentos de gratificação pessoal através do personagem que como elas aprendeu a ler e a escrever, tornando-se, portanto, mais inteligente e sendo motivo de alegria e orgulho para sua família e professores.

Embora haja evidências de que a preocupação em evitar o estigma social como uma das principais motivações para a aprendizagem da leitura e da escrita esteja relacionada à idade e ao número de reprovações dos alunos (Almeida, 1992; Almeida & Correa, 1995), nossos resultados apontam que o sentido que sucesso escolar assume para a criança vai além da pura motivação epistêmica. Esse, também, envolve e é dirigido ao reconhecimento social pelo mérito das conquistas alcançadas. O significado social de aprender a ler e a escrever é um motivo presente e desejado para a criança, a ser expresso, inicialmente, pela aprovação que os familiares e professores atribuem as suas conquistas.

Por outro lado, as crianças que não foram alfabetizadas tendem a produzir narrativas em que não expressam avaliação, quer positiva ou negativa, acerca do desempenho do protagonista. As crianças preferem simplesmente descrever a rotina escolar ou o tipo de atividade realizada como forma ou de evitar expressar através do protagonista da história sua própria experiência de aprendizagem malsucedida e/ou, ainda, como o personagem, de demonstrar seu aprisionamento numa seqüência inexpressiva de atividades rotineiras.

No que concerne aos fatores considerados mais importantes para o sucesso escolar, os resultados descritos nesse estudo mostram que nossas crianças tendem a acreditar que a

aprendizagem da leitura e da escrita é fortemente influenciada pelo esforço. Esforçar-se bastante para tentar realizar a tarefa que lhe é designada pela professora é tido pela criança como a melhor garantia de sucesso em seu aprendizado.

O sucesso no aprendizado, por sua vez, é percebido como levando ao incremento da capacidade intelectual da criança. As histórias que narram o insucesso do personagem em aprender a ler e a escrever partilham, também, dessa mesma concepção de inteligência, em que a pouca inteligência demonstrada pelo mau desempenho do protagonista da história é mais consequência de seu aprendizado ineficiente do que a sua causa.

Nesse sentido, as crianças desse estudo concebem a inteligência basicamente como resultado da aprendizagem. No entanto, alguns estudos sobre atribuição de desempenho, ou seja, sobre a percepção que as pessoas têm dos fatores que pensam influenciar seus êxitos ou fracassos, têm tomado como modelo de investigação concepção oposta acerca das habilidades intelectuais (ver por exemplo, Nicholls, 1978). De acordo com o modelo presente nesses estudos, a inteligência é concebida como uma característica estável. Duas implicações podem ser derivadas desse modelo quando tentamos relacionar esforço e inteligência (Stipek & Mac Iver, 1989). A primeira é a de que o esforço não poderia compensar a baixa habilidade intelectual. Segundo, a influência do esforço é mais efetiva justamente para as crianças com maior habilidade intelectual.

A definição de inteligência como uma característica estável implicaria, também, em concebê-la como uma capacidade geral, unidimensional, sendo estável ao longo do tempo e não alterada pela aprendizagem ou experiência do indivíduo. Se a aprendizagem é vista como uma mera consequência do desenvolvimento do indivíduo, sem que seja ela mesma promotora desse desenvolvimento, isto implicaria em aceitarmos o fato de que poderíamos ter muito pouco a fazer diante de nossas experiências malsucedidas de aprendizagem.

Todavia, tal concepção de inteligência vem sendo relativizada na pesquisa em Psicologia Cognitiva pelo aparecimento de outros modelos teóricos segundo os quais as habilidades intelectuais poderiam ser específicas e afetadas pela experiência. Tais modelos implicariam numa conceituação multidimensional da inteligência, em que essa seria composta por diferentes tipos de habilidades que poderiam se manifestar diferentemente em função do contexto sociocultural (Neisser e cols., 1996).

Assim sendo, a concepção de inteligência expressa pelas crianças nesse estudo não poderia ser necessariamente vista, tal qual sugeriram alguns estudos presentes na literatura sobre atribuição, como um conceito de todo ingênuo que deveria ser substituído ao longo do desenvolvimento da criança por definição mais precisa expressa no modelo da inteligência como característica estável.

Uma vez que o entendimento que fazemos sobre nosso processo de aprendizagem possa influenciar não só nossas concepções sobre nós mesmos mas, também, sobre os outros como aprendizes, algumas implicações educacionais podem ser derivadas em função de nossos resultados. Em relação aos problemas de leitura e escrita, o fato das crianças terem feito maior atribuição ao esforço do que a inteligência, no caso do sucesso escolar, pode levá-las a acreditar que o trabalho persistente e a prática sejam bons motivos para sobreporem suas dificuldades de leitura.

A concepção de inteligência expressa pelas nossas crianças revela não só a importância que as crianças atribuem a sua própria ação nesse processo como também às situações de aprendizado. Voltar a aprender é sempre uma possibilidade em aberto para a criança, dependendo de um lado do esforço próprio em "*parar de fazer bagunça*", em "*prestar atenção*", em "*não ser preguiçoso*", em querer "*fazer o dever*" e de outro lado em encontrar o contexto de aprendizado escolar apropriado expresso na fala das crianças através de uma "*escola boa e muito bonita*" e de uma professora que "*ensina com muito carinho para que suas crianças aprendam a ler e escrever.*"

No que concerne à importância dos contextos de aprendizagem para o desenvolvimento da criança, não caberia à escola, por exemplo, exercer a supremacia ou a hegemonia de seu saber contraposto a outros saberes ou situações de aprendizado. Também em nada adiantaria se tentar transformar a escola num contexto de aprendizado igual a todos os outros do cotidiano da criança, esquecendo-se da especificidade do papel da escola como mediadora cultural.

Ao mesmo tempo em que proporcionaria à criança as situações significativas de aprendizado do saber formal que é encarregada de transmitir, caberia, também, à escola levar essa mesma criança a valorizar a situação escolar como sendo um dentre os múltiplos contextos de aprendizagem possíveis para o seu desenvolvimento.

Outro ponto focalizado por nossas crianças é quanto ao papel do professor no que concerne ao sucesso do aprendizado escolar de seus alunos. Nossas crianças atribuem ao professor importante papel no sucesso do aluno durante o processo de alfabetização, o que implica que, da perspectiva das crianças, nenhum programa escolar efetivo pode ser feito sem a participação de um bom professor. O professor continua sendo importante figura no processo de aprendizagem escolar da língua escrita mesmo quando a criança não é bem-sucedida nesse aprendizado. O insucesso da criança na alfabetização não parece abalar, de imediato, a confiança por ela depositada em sua escola ou em seus professores.

## Referências

Almeida, A.M. (1992). *Deixando que as crianças falem: A concepção de alfabetização das crianças em processo de aquisição da língua escrita*. Monografia. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. [ [Links](#) ]

Almeida, A.M. & Correa, J. (1995). Aprendendo a ler e a escrever na palavra dos aprendizes. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de Comunicações Científicas, XXV Reunião Anual de Psicologia* (p.511). Ribeirão Preto: SBP. [ [Links](#) ]

Carragher, T.N.(1986). Alfabetização e pobreza: três faces do problema. Em S. Kramer (Org), *Alfabetização: dilemas da prática* (pp.47-97). Rio de Janeiro: Dois Pontos. [ [Links](#) ]

Durkin, K. (1995). *Development social psychology*. Oxford: Blackwell. [ [Links](#) ]

Miell, D. (1995). Developing a sense of self. Em P. Barnes (Org), *Personal, social and emotional development of children* (pp.187-229). Oxford: Blackwell/Open University. [ [Links](#) ]

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 2, 77-101. [ [Links](#) ]

Nicholls, J.G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814. [ [Links](#) ]

Stipek, D. & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538. [ [Links](#) ]

Weiss, M.L.L (1992). *Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas. [ [Links](#) ]

Sobre as autoras:

**Jane Correa** é Psicóloga, Doutora em Psicologia e Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**Morag MacLean** é Psicóloga e Professora *Senior* em Psicologia do Desenvolvimento da *Oxford Brookes University* (Inglaterra).

*Recebido em 04.03.98*

*Revisado em 03.11.98*

*Aceito em 05.02.99*

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: Rua Teixeira de Melo 47/804 , CEP 22410-010, Rio de Janeiro, RJ.

<sup>2</sup> Às crianças que participaram deste estudo, pelo muito que nos ensinaram com suas histórias. À FAPERJ, pelo apoio fornecido. Versão parcial desse trabalho foi apresentada na *B. P. S. Developmental Section Annual Conference*, em Oxford, 1996.



Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](#)

*PRC*

Rua Ramiro Barcelos, 2600 - sala 110  
90035-003 Porto Alegre RS - Brazil  
Tel.: +55 51 3308-5691



[prcrev@ufrgs.br](mailto:prcrev@ufrgs.br)