

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

KARINE MOURA DE FARIAS BORGES

DIFICULDADES NA LEITURA E AUTOCONCEITO INFANTIL

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sylvie Delacours Lins

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Suzana Maria Capelo Borges

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação- FAGED da Universidade Federal do Ceará – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Fortaleza
2008

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

KARINE MOURA DE FARIAS BORGES

DIFICULDADES NA LEITURA E AUTOCONCEITO INFANTIL

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sylvie Delacours Lins

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Suzana Maria Capelo Borges

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação- FAGED da Universidade Federal do Ceará – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Fortaleza

2008

A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril. Quem
Examina o solo?

O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento,
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam

Bertold Brecht

KARINE MOURA DE FARIAS BORGES

DIFICULDADES NA LEITURA E AUTOCONCEITO INFANTIL

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sylvie Delacours Lins (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Suzana Maria Capelo Borges (Co-orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Prof.^a Dr.^a Ceris Salete Ribas da Silva

DEDICATÓRIA

Ao meu amado filho Daniel, que nasceu durante o curso deste mestrado e lhe concedeu um brilho ainda mais especial. Ao Daniel, companheiro, incentivador e apoiador nas horas difíceis em que parecia impossível continuar. Aos meus pais, Luis e Fátima, que foram os responsáveis pelas primeiras referências do meu autoconceito e a quem devo a gratidão por tornar-me confiante, me sentir valorizada e capaz de vencer barreiras. Ao meu avô, José Moura, pelo carinho. À minha Tia, Mãe Tibinha, pela confiança e fé depositadas em mim e em meu trabalho. Aos meus irmãos João Luís, Camila, Clarissa, Cásio (*in memoriam*) e Clara que, impacientemente como eu, torceram pela conclusão deste trabalho. Ao meu sogro Hermínio, pelos incentivos e observações pertinentes que fizeram diferença na minha trajetória acadêmica. A minha querida sogra, amiga e co-orientadora Suzana, que me iluminou os caminhos teóricos e revezou comigo nos cuidados com Daniel Filho para que fosse possível a conclusão desse trabalho. Aos cunhados Thiago, Pricila, Felipe e Aline e às tias Zezé e Tia Chris, que me apoiaram para dedicar-me aos estudos e a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Sylvie Delacours Lins, por sua competência acadêmica e sua generosidade, calma e paciência no compartilhamento de seus conhecimentos.

À Prof^a. Dr^a. Suzana Maria Capelo Borges, co-orientadora, pelo acompanhamento, incentivo e amizade.

Às crianças, aos pais, à professora e à equipe gestora da EMEF Maria Regiana, pelo apoio e a acolhida sem os quais não seria possível a realização deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Fátima Vasconcelos, pelas contribuições no momento da qualificação e na disciplina Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

À Prof^a. Dr^a. Ceris Ribas, que gentilmente concordou em participar da banca examinadora.

Ao Daniel, companheiro presente em toda esta caminhada, pelo amor e pela segurança, fundamentais para acalmar as horas de sufoco.

Ao nosso filho Daniel, por ter nascido e alegrado nossas vidas.

A toda a minha família, pelo amor, o incentivo e apoio em todos os momentos.

Às amigas, Alesandra, Jesus, Juliana, Roberta e Vivianne que sempre me dedicaram carinho e incentivo para continuar neste caminho.

À amiga Gardênia, pela calma e disponibilidade para ouvir os desabafos e inquietações no período de finalização deste trabalho.

Ao Excelentíssimo Senhor Francisco César de Souza, prefeito de Horizonte, onde iniciei minha trajetória profissional, pelo incentivo e a amizade.

Ao então Secretário de Educação de Horizonte, Everardo Cavalcante Domingos, que foi um dos mestres na prática profissional e sempre me incentivou a ir além.

À equipe da Secretaria de Educação de Horizonte, que colaborou com informações essenciais no decorrer deste trabalho.

Aos amigos do CAPS de Horizonte, que compartilharam e vibraram comigo nos momentos de angústia e de vitória.

Aos professores, coordenadores e funcionários da (FACED), pela atenção.

À Fundação Cearense de Apoio a Pesquisa(FUNCAP), pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.

A todos os que, de alguma forma contribuíram nesta caminhada.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o autoconceito de alunos não-leitores que estudam no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A análise é baseada em uma perspectiva comparativa entre crianças não-leitoras e crianças leitoras nesta sala de aula. Visa ainda, a analisar as concepções que as crianças não-leitoras e as crianças leitoras têm de si mesmas em sala de aula; observar se as características do autoconceito, expressas através de desenhos têm relação com as habilidades de leitura; analisar as interações da professora, com os alunos não-leitores, os alunos leitores e os demais colegas em atividades de leitura. Trata-se de um estudo realizado com onze sujeitos entre oito e doze anos de idade, seis com dificuldades de leitura e cinco leitores. De natureza qualitativa, recorreu-se à seguinte metodologia: observação e filmagem de algumas aulas de leitura durante um semestre letivo; sessões de aplicação de desenhos, e entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos, e também com a professora. Os resultados mostram que na classe numerosa as aulas observadas eram repetitivas, pouco inovadoras, geradas pela desmotivação da professora. Todos os alunos não-leitores e três alunos leitores afirmaram que aprender a ler era difícil. Os alunos não-leitores responsabilizavam os colegas e a professora pela pouca ajuda que recebiam, enquanto os leitores responsabilizavam os colegas por não saberem ler, julgando que eram desinteressados, desatentos e pouco dedicados. Indicam ainda uma correlação entre o baixo autoconceito e as dificuldades de leitura e entre um autoconceito positivo e a habilidade de ler. A escola não favorece o desenvolvimento de um autoconceito positivo, especialmente para aqueles que ainda não lêem.

Palavras-chave: dificuldades de leitura, autoconceito.

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche se propose d'analyser l'auto-concept des élèves non-lecteurs qui suivent des études dans une classe de Troisième d'une école publique. Cette analyse est basée sur une perspective comparative entre les enfants non-lecteurs et les enfants lecteurs dans cette classe. Il vise également, analyser les conceptions que les enfants non-lecteurs et les enfants lecteurs ont d'eux-mêmes dans leur contexte scolaire; observer si les caractéristiques de l'auto-concept, exprimées en dessins, établissent un rapport entre les habilités de lecture ; analyser les interactions de l'enseignante, des élèves non-lecteurs, des élèves lecteurs et des autres collègues dans des activités de lecture. Il consiste d'une étude menée avec la participation d'onze sujets entre huit et douze ans, parmi lesquels, six avec des difficultés en lecture et cinq lecteurs. Il s'agit d'une recherche de nature qualitative dans laquelle les procédures méthodologiques utilisées sont: des observations et des enregistrements vidéo de certaines classes de lecture au cours d'un semestre; des sessions de l'application de dessins et des entretiens semi-structurées avec les sujets. Les résultats nous montrent que dans une salle nombreuse les cours observés ont été répétitifs ainsi que peu innovateurs dû à une démotivation de l'enseignante. Tous les élèves non-lecteurs et trois élèves lecteurs ont affirmé qu'apprendre à lire c'était difficile. Les étudiants non-lecteurs responsabilisaient ses collègues et les autres enseignants de l'aide dont ils ont peu reçue tandis que les lecteurs responsabilisaient ses collègues de ne pas savoir lire en les préjugant indifférents, insouciants et peu appliqués. Les résultats indiquent une corrélation entre le faible auto-concept et les difficultés de lecture et entre un auto-concept positif et la capacité à lire. L'école ne favorise pas le développement d'un auto-concept positif surtout à ceux qui ne lisent pas encore.

Mots-clés: lecture, difficultés de lecture, auto-concept.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A LEITURA E O AUTOCONCEITO	30
2.1 O SIGNIFICADO DA LEITURA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE	30
2.2 AS DIFICULDADES DE LEITURA	35
2.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	40
2.4 A RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM E O AUTOCONCEITO.	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA	53
3.2 UNIVERSO DA PESQUISA : A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	54
3.3 DELIMITAÇÃO DO AMBIENTE	55
3.4 FONTES DE INFORMAÇÃO	56
3.5 PROCEDIMENTOS	57
3.5.1 OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE	58
3.5.2 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	59
3.5.3 TÉCNICAS DE DESENHO	59
4 OS DESENHOS DAS CRIANÇAS: REPRESENTAÇÕES DE SI MESMO E DA SALA DE AULA	61
4.1 AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS NÃO-LEITORES	67
4.2 REPRESENTAÇÕES DOS LEITORES	83
5 OS DISCURSOS SOBRE O LER OU O NÃO LER	97
5.1 AS CONCEPÇÕES DA PROFESSORA SOBRE LEITURA, OS ALUNOS LEITORES E OS NÃO-LEITORES	97

	10
5.2 OS DISCURSOS DOS ALUNOS NÃO-LEITORES	105
5.3 OS DISCURSOS DOS ALUNOS LEITORES	115
6 A LEITURA EM SALA DE AULA	125
6.1 OBSERVAÇÕES DAS ATIVIDADES DE LEITURA EM SALA DE AULA	125
6.2 SESSÃO DE FILMAGEM Nº 1 - AULA DE LEITURA: DESAFIO OU ARMADILHA?	127
6.2.1 SESSÃO DE FILMAGEM Nº 2 - TRABALHO EM DUPLA COM INTERAÇÃO ENTRE LEITOR E NÃO-LEITOR	129
6.2.2 SESSÃO DE FILMAGEM Nº 3 - TRABALHOS EM GRUPOS MISTOS: LEITORES E NÃO-LEITORES	129
6.2.3 SESSÃO DE FILMAGEM Nº 4 - CRISTALIZAÇÃO DE PAPÉIS – LEITORES LÊEM MAIS E NÃO-LEITORES NÃO PARTICIPAM	130
6.2.4 SESSÃO DE FILMAGEM Nº 5 - A SOLICITAÇÃO DE AJUDA DE ALUNOS NÃO-LEITORES À PROFESSORA	132
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXOS	148
LEITORES	149
NÃO-LEITORES	160

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa buscou analisar o autoconceito de um grupo de crianças de 3^o ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, considerado pelas professoras como alunos que apresentavam dificuldades na leitura. Esta análise procurou viabilizar uma perspectiva comparativa entre as crianças não-leitoras e crianças leitoras de uma mesma sala de aula. A opção por crianças desta série fundamentou-se na proposta curricular do Ministério de Educação e Cultura- MEC, segundo a qual, do 3^o ano do Ensino Fundamental em diante, a aprendizagem mínima da leitura já deverá ter se efetivado.

A proposta de uma educação integral e que leve em consideração o desenvolvimento do aluno em toda a sua totalidade, assim também o respeito às individualidades e particularidades de cada qual está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 e pode ser facilmente encontrada nas propostas educacionais e nos discursos dos profissionais que praticam a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de 12 de 1996) estabelece que:

Art. 2^o. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3^o. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - **respeito à liberdade e apreço à tolerância**;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; e
- IX - garantia de padrão de qualidade;

Destaca-se em negrito aspectos da lei que consideramos fundamentais para a prática educacional, na medida em que cabe à escola proporcionar o acesso à educação com vistas ao desenvolvimento integral de seus alunos. Cabe ainda a observância de sua condição de sujeito em pleno desenvolvimento de todas as suas capacidades, tendo por base uma visão positiva do ser humano.

Estes princípios devem nortear o compromisso do professor ao levar em consideração às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, não apenas a cognitiva, mas também a afetiva e a emocional, reconhecendo que a escola é o lócus onde se produz e obtém conhecimento, mas também onde se aprende a conhecer a si e aos outros, se cultivam afetos, incorporam-se regras e valores e se aprende a ser cidadão.

Outros pontos que evidenciamos na lei são o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, indicando a importância da aceitação positiva da diferença, em todas as suas formas, tanto no que se refere aos ritmos e estratégias de aprendizagem desenvolvidas por parte de cada um e as diferentes experiências sociais e culturais.

Todas estas questões já estão em lei e teoricamente fazem parte dos objetivos centrais da educação, porém o que observamos na prática, por meio de projetos e trabalhos de pesquisa que abordam o estado da educação, é um cenário preocupante de escolas, instituições e profissionais que trabalham alheios a esses princípios. Surgem para justificar esta situação diferentes razões, tanto de ordem estrutural, como de teor pessoal e política. Acontece é que, de fato, os sujeitos prioritários da ação educativa – alunos permanecem com possibilidades cada vez mais restritas de desenvolver plenamente suas possibilidades de existência no mundo.

A escola, como um dos espaços de referência da prática educacional, representa o *locus* da aplicação das teorias e, por conseguinte, de muitas pesquisas que buscam encontrar caminhos que tornem possível uma prática de educação integral. Neste contexto, escolhemos abordar em uma perspectiva relacional o aprendizado da leitura e a influência que esse aprendizado tem sobre o autoconceito.

A abordagem da leitura, neste universo de ensinar e aprender, situa-nos em posição que remete a uma análise complexa e relacionada a diversos campos: educacional, econômico, cultural, sociopolítico, filosófico, dentre outros. Mergulhar nas questões que permeiam o universo de um acontecimento tão marcante na vida das pessoas como aprender a ler, consiste em um grande desafio, pois envolve múltiplos aspectos do ser humano - biológicos, psicológicos, afetivos e socioculturais, presentes em sua complexidade.

O interesse para explorar a leitura advém tanto da importância que a compreensão e interpretação dos textos têm para a aprendizagem escolar como também pela constatação de que a leitura é a aquisição básica para se obter competência em todas as outras áreas do conhecimento e em qualquer atividade cotidiana.

O fato de a leitura estar presente em nosso dia-a-dia e possuir enorme relevância para a vida na nossa sociedade aponta para a necessidade de refletirmos sobre os graves problemas que assolam sua prática e suas relações. Observamos que o fracasso das crianças na escola, geralmente, possui relação direta, ou pode ser expresso, por intermédio das dificuldades na aprendizagem da leitura, pois o fato de não-aprender a ler torna mais difícil o acesso aos outros conhecimentos, tanto na escola como na vida.

A relação intrínseca entre o fracasso na leitura e o mau êxito nas outras áreas de conhecimento acontece, muitas vezes, como um fenômeno crônico que se agrava ao longo da trajetória escolar de muitas crianças. As sucessivas derrotas vivenciadas no campo da educação muitas vezes minam a confiança das crianças “que se arrastam ou estancam nas séries, até serem expulsas pelo sistema, que quase nunca assume sua grande parcela de responsabilidade” (CEARÁ, Assembléia Legislativa, 2006).

Este panorama, e também o grande número de pesquisas relacionadas ao fracasso escolar e outros fenômenos que acontecem na escola, priorizam quase sempre aspectos especialmente cognitivos envolvidos no ensino e aprendizagem da leitura. Reconhecemos a importância destes estudos para uma melhor compreensão de como se efetiva essa aprendizagem, mas destacamos a importância de serem levadas em consideração outras dimensões da vida humana, tais como as sociais, afetivas e emocionais, todas elas inseparáveis do decurso de aprender.

Miras (in Coll, 2004, pg 210) assinala:

(...) observam-se um aumento progressivo de estudos teóricos e empíricos que voltam a ressignificar os processos educacionais como processos que envolvem pessoas em todas as suas dimensões e capacidades tanto no plano intrapessoal como no interpessoal.

O aumento do número de estudos que passam a considerar os aspectos afetivos e emocionais na educação relaciona-se com a mudança também verificada no campo da Psicologia e, conseqüentemente, das pesquisas psicoeducacionais, ao diversificar essa visão transpondo os aspectos cognitivos.

Observa-se uma mudança de paradigmas, que se constitui no abandono da concepção vigente segundo a qual os processos educacionais escolares, que envolvem professores e alunos, possuem somente a dimensão racional e consciente, para mergulhar nas complexas relações entre os atos de aprender e ensinar, englo-

bando tanto aspectos afetivos quanto emocionais. Mesmo considerando esta mudança, ainda são poucos os trabalhos com ênfase nestes aspectos se compararmos aos que dão maior destaque aos conteúdos cognitivos.

Nossa preocupação com os fenômenos mais subjetivos da personalidade infantil ocasionou a centralização deste trabalho de pesquisa na perspectiva que evidencia a existência de relação entre as capacidades cognitivas e intelectuais, as capacidades emocionais e o equilíbrio pessoal das crianças em idade escolar.

As elaborações teóricas atuais que propõem a inter-relação da dimensão emocional e afetiva e os processos educacionais sugerem a influência dessas duas dimensões, integrando-as em uma relação de mão dupla, com o mesmo grau de importância.

Neste amplo universo, delimitamos nosso campo de pesquisa, verificando as possíveis relações entre as dificuldades na área da leitura e a formação do autoconceito em um grupo de crianças em idade escolar. Priorizamos este foco por entender a importância do autoconceito na vida das pessoas, pois ele funciona como base e guia de condutas e atitudes dos sujeitos, ao longo dos desafios inerentes ao desenvolvimento humano.

As formas como os seres humanos vivenciam e assimilam as experiências de vida e de aprendizagem estão relacionadas ao nível de sentimento de segurança ou insegurança, desvalorização ou autovalorização, diretamente relacionados à formação do autoconceito. Esses sentimentos vão sendo revividos ao longo do desenvolvimento, mediados também por vivências positivas ou negativas, o que pode resultar em um autoconceito mais fortalecido ou mais fragilizado.

Muito próximo do autoconceito, encontramos a noção de auto-estima, que consiste em uma dimensão valorativa e julgadora do eu, uma óptica afetiva que cada um constrói de suas capacidades e competências, que estão estreitamente vinculadas ao conceito de si – o autoconceito –, ou seja, o nível de satisfação ou insatisfação diante das características físicas, psicológicas e sociais que o indivíduo se atribui. Tanto o autoconceito quanto a auto-estima constituem dimensões interdependentes e intimamente relacionadas na formação da personalidade.

Comumente os autores (CASTELO, 1980; SILVA e QUEIROZ, 2006; OLIVEIRA, 1994) costumam enfatizar uma ou a outra dimensão, de acordo com seus objetivos de trabalho ou suas bases teóricas, e optam por uma delas. Na concepção de Oliveira (1994, pg. 16), “o autoconceito se apresenta como a atitude que o indivíduo

tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe (...) a auto-estima, por outro lado, é abordada em termos de uma atitude valorativa do indivíduo com relação a si mesmo.”

Para Miras (in COLL 2004 pg. 210-211),

[...] o autoconceito representa a idéia do Eu como objeto de conhecimento em si mesmo e atualmente tende a ser concebido como uma noção pluridimensional que engloba representações sobre diferentes aspectos da pessoa (aparência e habilidades físicas, capacidades e características psicológicas diversas, capacidades em relação interpessoal e social, características morais...) Já a auto-estima refere-se à avaliação afetiva que fazemos de nosso autoconceito em seus diferentes componentes, ou seja, como a pessoa se valoriza e se sente em relação às características que se auto-atribui. (sic).

Baseada na concepção de Miras (2004), que atribui à idéia de autoconceito uma natureza pluridimensional, cuja representação consiste no retrato de si, numa imagem constituída ao longo do desenvolvimento, que abrange as características, habilidades e conhecimentos diferenciadores de uma pessoa das outras com base em suas experiências significativas. Optamos metodologicamente pela dimensão do autoconceito, pois essa escolha nos remeteu ao campo da Psicologia e possibilitou maior aproximação da pluridimensionalidade do autoconceito das crianças, mediante procedimentos como observações, entrevistas e desenhos da sala de aula e da figura humana, bastante utilizados na Psicologia como técnica projetiva.¹

Dentre as muitas definições de autoconceito, consideramos que a proposta por Hidalgo e Palácios (2004) contém idéias bastante esclarecedoras complementares à de Miras (2004). Segundo Hidalgo e Palácios (2004; pg.185),

O autoconceito está ligado à imagem que temos de nós mesmos e se refere ao conjunto de características ou de atributos que utilizamos para nos definir como indivíduos e para nos diferenciar dos demais. [...] se relaciona com os aspectos cognitivos do sistema do eu e integra o conhecimento que cada pessoa tem de si mesma como ser único. É o resultado de um processo ativo de construção pelo sujeito ao longo de seu desenvolvimento.

¹ Técnicas projetivas: testes ou produções gráficas, como o desenho, usados como instrumentos na elaboração de um diagnóstico psicológico, como forma de comunicação, expressão do desenvolvimento geral, expressão de psicopatologia e, no contexto psicoterápico, como meio de contato, investigação e tratamento (VAN KOLCK, 1984, pg.1).

Na infância o autoconceito é afetado pelas expectativas que as outras pessoas têm de cada um de nós, especialmente se elas são figuras significativas. Nesta fase, geralmente os pais e professores ocupam estes lugares significativos.

Encontramos estudos (RIST,1970; ZIMMERMAN,1978; GILLY, 1980 apud FJALKOW, 1990) que mostram a relação entre as expectativas dos professores, o resultado na leitura dos alunos e a formação do autoconceito que interferem nos processos de aprendizagem, pois um autoconceito negativo ou pobre pode tornar mais difícil a concretização de qualquer aprendizagem, dentre elas a da leitura.

Outras pesquisas (PATTO, 1991; SCOZ, 1999; ROSSINI E SANTOS, 2001) também demonstram que as dificuldades continuadas ensejam o fracasso no aprendizado da leitura e implicações pessoais e sociais. Patto (1992) analisa um dos graves problemas educacionais como o alto índice de reprovação e evasão na escola pública (considerados por ela crônicos e antigos na década de 1980), realizando ampla revisão de literatura sobre as desigualdades educacionais na sociedade brasileira e uma avaliação das raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar, onde analisa o impacto das teorias crítico-reprodutivistas (ALTHUSSER,1974; BOURDIEU e PASSERON, 1975 apud PATTO, 1991) sobre a educação e as influências da dominação cultural a serviço da reprodução das relações de produção na escola e da carência cultural, que outorgava às crianças e às suas condições socioeconômicas as causas para seu fracasso.

O trabalho realizado por Patto (1991) denuncia as distorções e as formas como estas proposições teóricas foram utilizadas nas pesquisas e estudos feitos no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, desvirtuando as reais propostas das teorias críticas, que enfatizavam a importância social da escola. As concepções desses autores citados acima serviram para que ampliássemos a compreensão acerca da necessidade de entender melhor as injunções políticas e sociais que influenciaram e ainda influenciam a educação brasileira.

Patto (1991) realizou uma pesquisa em uma escola pública de 1º grau de São Paulo, mostrando “que a escola falha na sua tarefa básica de alfabetização das crianças pobres excluindo-as precocemente de seu interior, através de um mecanismo de rejeição que opera duplamente, pois a escola não aceita a criança como ela é e nem a criança aceita a escola tal como ela funciona” (MELLO prefácio in PAT-

TO,1991). Assim, de modo dissimulado, os sucessos ou fracassos dos alunos são atribuídos aos fatores individuais.

Scoz (1999), por sua vez, realizou um estudo em uma escola pública de São Paulo, avaliando as concepções dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem, relacionando-as com aspectos cognitivos, sócio-afetivos e orgânicos do ato de aprender. Em seu trabalho de pesquisa, ela destaca a necessidade dos profissionais da educação compreenderem a aprendizagem dos alunos e saberem com clareza caracterizar um “problema de aprendizagem”. Essa autora detecta também o fato de que as falhas na estrutura e funcionamento da escola pouco favorecem o trabalho dos professores e demonstra seu despreparo para lidar com aspectos afetivos dos processos de aprendizagem.

Rossini e Santos (2005) realizaram uma pesquisa documental baseada nos prontuários de todas as crianças que foram atendidas no Ambulatório de Distúrbio de Aprendizagem do Hospital Central/UNICAMP, dos quais foram selecionados aqueles relativos aos atendimentos iniciados e concluídos em 1995 e, posteriormente, aqueles cujo parecer final descartava qualquer tipo de desordem de aprendizagem. Os resultados mostraram que 45,9% tinham, em maior ou menor grau, limitação intelectual e/ou presença de complicação neurológica que justificava suas dificuldades; 51,9% tiveram esta hipótese descartada e 2,2% o diagnóstico indefinido. Dessas crianças, 55,7% procediam de escolas públicas; 11,4% de escolas particulares e 4,3% estavam fora do sistema escolar. A maioria das crianças (75,7%) estava matriculada entre a 1ª e a 4ª série. A análise mostrou ainda que eram crianças de classe socioeconômica baixa cujos pais possuíam pouca ou nenhuma escolaridade.

Realmente, para essas crianças, ler e escrever não são atividades cotidianas e, por isto mesmo, elas se vêem em desvantagem ao entrarem para a escola, pois esta lhes cobra um repertório de conhecimentos considerados básicos e com os quais elas tiveram muito pouco contato até então. Como esta criança não consegue responder conforme o desejado, criam-se na escola, de forma declarada ou dissimulada, maneiras de justificar e inculpá-la pelo fato de não aprender. A criança muitas vezes é rotulada como “imatura”, “carente” ou “inapta”, retirando da escola toda e qualquer responsabilidade sobre sua aprendizagem.

As dificuldades na aprendizagem da leitura se sobressaem dos dados de pesquisas SAEB²- 2005, que constituem os números mais atuais sobre o desempenho da educação nacional, retratam graves problemas na aprendizagem da leitura. No Ceará o SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, aplicado periodicamente, utilizando a mesma escala do SAEB, possui como dados mais recentes os resultados de 2004, quando avaliou pela primeira vez toda a rede pública de ensino do Estado, compreendendo 141.593 alunos de 2.677 escolas, dos 184 municípios cearenses. Segundo esses resultados na 4ª série do Ensino Fundamental, observa-se melhoria significativa nas médias em Língua Portuguesa, passando de 143,6 pontos para 152,7, porém ainda se mantendo distante dos níveis desejados que em português são de 200 pontos e ainda apontando para uma situação preocupante em relação ao nível de resultados. Segundo Lima e Melo (2006. Pg. 53),

A avaliação do sistema de ensino público cearense realizada pelo SPAECE em 2004, demonstrou que o desempenho obtido pelos alunos nas áreas básicas do conhecimento – Língua Portuguesa e Matemática, apresentam-se bem aquém do nível considerado ideal para as séries que estão cursando. No que se refere a Língua Portuguesa na 4ª série, os conhecimentos e as habilidades demonstrados pelos alunos correspondem ao nível previsto para a 2ª série do Ensino Fundamental.

Este panorama que aborda a situação do nível de leitura do País, especialmente da escola pública, nos remete a uma grave constatação de que as crianças, mesmo após quatro anos de escolarização, não aprendem a ler e, portanto, não realizam um dos objetivos centrais da educação. Na realidade, esse quadro se arrasta ao longo dos anos e não se observam mudanças significativas. O Relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar confirma esta realidade:

[...] de cada dez crianças que terminaram a 4ª série no Ceará mais de 7 sete delas tem gravíssimas dificuldades de leitura, quando 100% delas, em tese, já deveriam estar na plenitude de suas habilidades de leitura, não de decodificação, mas de compreensão também do que lêem. A conclusão inevitável é de que a escola pública, com estes resultados, está produzindo analfabetos (CEARÁ, Assembléia Legislativa do Estado, 2006, pg.24).

² SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica realizado em 2005.

Diante deste campo de relações, buscamos enveredar pelo desafio da análise da relação entre dificuldades na leitura e autoconceito. Estudos brasileiros (BARROSO e BARRETO, 1976; MOYSÉS, 1986; SERRANO, 1991; OLIVEIRA, 1994; SILVA E QUEIROZ, 2006) demonstram que há uma relação entre o baixo desempenho acadêmico e o autoconceito. Oliveira, (1994; pg.17) esclarece essa noção:

[...] esses autores sugerem que sucessivas experiências de fracasso escolar podem levar o aluno a se perceber como menos capaz e menos aceito, não raramente levando a um sentimento de desvalorização para consigo mesmo – o que, por sua vez, aumenta a possibilidade de novos fracassos.

Compreendemos que se trata de um assunto polêmico e discutido em várias instâncias, contextos e posições teóricas. Sendo assim, tomamos muitos cuidados para não reduzir essa problemática a uma relação de causa e efeito, isto é, relacionar diretamente um frágil autoconceito às dificuldades de leitura. Procuramos nos deter na investigação das características do autoconceito do grupo de crianças pesquisadas, expressas na forma como elas se viam e se comportavam e como eram vistas e tratadas pela professora em sala de aula, sem, contudo, esquecer a multiplicidade de variáveis envolvidas nesta questão.

Consciente de que a formação do autoconceito acontece ao longo do desenvolvimento e que está relacionada a inúmeras influências, como o ambiente familiar e especialmente no ambiente escolar, nos quais a criança cresce e interage, escolhemos a escola pela importância que ela tem para o aluno, ao proporcionar-lhe variadas experiências de aprendizagem e múltiplas vivências significativas para a sua formação e o desenvolvimento de seu autoconceito.

Estas idéias foram abordadas anteriormente em diferentes estudos (MIRAS; SANCHES; PALÁCIOS; in COLL e cols., 2004; STEVANATO, 2003;) ao demonstrar que as crenças que as crianças têm sobre suas capacidades e habilidades influenciam seus comportamentos e servem de motivação para os desafios ante a aprendizagem, o que pode afetar diretamente o seu desempenho escolar.

Acreditamos que a relevância do nosso trabalho de pesquisa reside especialmente no destaque conferido aos processos psicológicos, pessoais e subjetivos dessas crianças evidenciados por meio de seus desenhos e a relação entre as dificuldades de leitura e a formação do autoconceito. O caráter subjetivo e interpretativo

dos dados coletados nos exigiu um olhar muito mais reflexivo e crítico para que pudéssemos perceber todas as nuances desses fenômenos. Stevanato (2003; pg. 9) mostra como as crianças podem vivenciar isto:

[...]Observa-se como perfil geral que as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a ver a si mesmas como diferentes, atormentadas, experimentando sentimentos de inferioridade, insatisfação e ansiedade, identificando em si mesmas indicadores de dificuldades acadêmicas, sociais e familiares. Comparativamente a estas crianças, aquelas com bom desempenho parecem sentir-se mais felizes e satisfeitas, identificando-se com indicadores de sucesso acadêmico, social e familiar.

Buscamos ainda refletir sobre as influências que o fracasso na leitura poderia trazer para o autoconceito das crianças. Uma dessas graves conseqüências é a exclusão da criança com dificuldades na leitura que se inicia muito cedo, desde o momento em que não se efetiva a aquisição do código lingüístico como o esperado, o que tende a se agravar à medida que cresce, sai dos muros da escola e torna-se novamente excluída do mundo do trabalho e das possibilidades de bem integrar-se em uma sociedade letrada como a nossa.

A aprendizagem deve proporcionar não apenas um conhecimento formal, curricular, mas também possibilitar ao aluno uma leitura do mundo, uma compreensão das coisas e da subjetividade humana, que envolva valores éticos, morais e dêem ao estudante e cidadão condições de sentir-se seguro e confiante em si mesmo e em seus semelhantes.

Delimitamos nossa problemática concentrando-nos na leitura, por compreender que aprender a ler é a atividade básica e inicial esperada do aluno na escola. Essa representação é ancorada na importância que possui a leitura para as demais aprendizagens e na amplitude de aspectos que envolvem o seu aprendizado. Para Jolibert (1994; pg.11),

O ato de aprender a ler é um ato complexo cuja compreensão se situa no cruzamento de vários eixos:[...] e, em particular, no encontro de uma criança com o escrito, como atuam as interações adulto/ criança, indivíduo/ coletividade, etc. Ainda, como interferem os poderes ou os não poderes de uns e outros funcionamentos diários da instituição escolar?

Aprender a ler determina uma mudança significativa no que se refere às etapas do desenvolvimento humano. Este momento pressupõe que a criança amadureça no sentido de entender a complexidade da linguagem e seja capaz de utilizá-la de forma consciente, intencional e contextualizada ao seu ambiente, uma diferença básica em relação à linguagem oral a que até então estava habituada.

Nossa sociedade caracteriza-se por ser uma cultura letrada, na qual são exigidas as habilidades de compreender e interpretar autonomamente textos escritos e discursos pronunciados. A necessidade da leitura é evidente e algumas famílias procuram, desde cedo, fazer com que as crianças interajam com variados materiais escritos, porém, outros grupos familiares assim não o fazem por falta de acesso aos bens culturais e também por acreditar em que o aprendizado da leitura é de responsabilidade única da escola.

Vários autores (COLL, 2004; SOLÉ, 1998; COLLOMER e CAMPS, 2002; TEBEROSKY e cols., 2003) destacam a importância da leitura ao fazerem referência à sua dupla função: um objeto de conhecimento e um instrumento de aprendizagem, embora na escola, geralmente, seja dada ênfase à leitura para aprender os conteúdos didáticos de uma forma instrumentalizada.

Toda a trajetória escolar e os diferentes papéis desempenhados em sociedade exigem adequada capacidade de leitura e compreensão da escrita, que começa a ser aprendida na infância mediante as interações sociais, na família e, especialmente, na escola.

Ao nos referirmos à leitura, somos tentados, quase que obrigatoriamente, a abordar suas dificuldades. Temos plena consciência de que elas existem, não somente pela complexidade, já referida, sobre o seu aprendizado, mas também por tantos outros fatores, tais como individuais, sociais, econômicos etc.

Investigar as dificuldades de leitura constitui interessante tema de pesquisa e muitos trabalhos já se debruçaram sobre essa questão. Estes proporcionaram a visão das relações entre os agentes da aprendizagem da leitura, os métodos, as concepções pedagógicas, o contexto de sala de aula, que nos remetem a um fato: grande parte das crianças fracassa na escola por não conseguir aprender a ler.

Essa compreensão tem graves implicações educacionais, pois as crianças com problemas na leitura necessitam de intervenções com vistas ao seu aprendizado, dentre as quais um ensino muito mais enriquecedor e estimulador, capaz de proporcionar a superação de suas dificuldades. Como a leitura é uma habilidade, quan-

to mais a criança se depara com possibilidades de desenvolvê-la melhor leitor ela se tornará. A literatura corrente denomina esse fenômeno de Efeito Mateus.

O efeito Mateus³ refere-se às interferências que o aprendizado da leitura acarreta ao desenvolvimento cognitivo; ou seja, a forma como os alunos leitores são tratados tem efeito sobre o plano cognitivo, pois proporciona maiores avanços na habilidade da leitura. Assim, quanto mais se lê mais se aprende e se evolui na leitura. Por outro lado, quando ocorre o contrário e o aluno apresenta dificuldades em leitura, geralmente recebe um ensino medíocre, compensatório, com materiais deficientes, aumentando a probabilidade de estar cada vez mais distanciado desse aprendizado.

Para Stanovich,(1986; pg.28),

Um mecanismo que conduz aos efeitos Mateus na educação é a facilitação à aprendizagem através da existência de um conhecimento básico rico e elaborado. Uma pessoa com mais experiência tem uma base de conhecimento maior, e isto lhe permite adquirir inclusive mais experiência numa velocidade mais rápida. Um efeito Mateus análogo à leitura surge do fato de serem os melhores leitores os que apresentam vocabulários mais desenvolvidos.

Toda criança experimenta as dificuldades de leitura de forma diferenciada, pois cada uma delas tem uma subjetividade própria e uma forma única de vivenciá-las. Como acontece também com as respostas aos sucessos e fracassos, a criança constrói, ao longo de sua escolarização, uma relação com o saber que pode influenciar tanto a formação do seu autoconceito quanto a sua aprendizagem. Na perspectiva de Charlot (2000; pg.72),

Toda relação como saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. [...] Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e de reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo.

Nosso interesse por esta pesquisa teve origem na nossa preocupação com a circunstancia de fracasso e grande fragilidade emocional das crianças que não con-

³ Efeito Mateus- o nome Mateus é uma referência ao Evangelista que foi o primeiro a chamar a atenção para este fenômeno de influência em duas direções: o efeito de que o rico se enriquece à medida em que o pobre se empobrece cada vez mais (STANOVICH,1986).

seguiam aprender a ler, embora estivessem há vários anos na escola, fato constatado por nós, em nossa experiência profissional como coordenadora técnico-pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Horizonte - Ceará.

Durante dois anos, convivendo e interagindo com os professores e profissionais da educação de 29 escolas municipais de Ensino Fundamental e de 13 centros de educação infantil, pudemos observar inúmeras dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem da leitura. Este grande número de crianças, encontradas tanto em salas regulares de ensino como em salas denominadas de aceleração⁴ eram apontadas como problemáticas e colocadas em posição claramente desfavorável (em nossa opinião injusta) e carregavam alguns rótulos: atrasadas, desinteressadas, trabalhosas e, por vezes, incapazes de aprender.

Algumas delas ficavam retidas, ou eram alocadas posteriormente em classes de aceleração, permaneciam por alguns anos sem aprenderem a ler e acabavam por desistir ou abandonar a escola. Noutras crianças, essas dificuldades eram observadas como base de comportamentos inadequados e expressos em manifestações de indisciplina, rebeldia e pouco compromisso com os estudos. Elas continuavam na escola, mas não conseguiam aprender a ler e a escrever. Isto nos incomodava bastante, sobretudo quando levávamos em consideração a realidade social dessas crianças e a necessidade dessas aprendizagens para suas vidas.

Os professores, entretanto, expressavam em muitas ocasiões suas preocupações em relação ao grande número de crianças em suas salas de aula que apresentavam dificuldades no aprendizado da leitura. Suas repetidas queixas continham críticas ao sistema educacional, à ausência de condições de trabalho e, por vezes, às próprias crianças e suas famílias e, assim, eximiam-se de suas responsabilidades diante dessas situações de fracasso.

Compreendemos que os resultados no desempenho dos alunos e, conseqüentemente, dos graves problemas relativos a dificuldades na aquisição da leitura não podem se reduzir a um ou a outro aspecto ou, simplesmente, a uma análise de causa-efeito, pois podem ser relacionados a múltiplos fatores, intra e extra-escolares, e constituem uma relação ampla entre vários fatores, não cabendo pensar em vítimas ou culpados.

⁴ Classes de aceleração –as salas de aula onde eram matriculadas as crianças que ao final do ano letivo de determinado ciclo não apresentavam condições de acompanhar o ciclo seguinte, por encontrarem-se com dificuldades, especialmente na leitura.

Observamos que as crianças com dificuldades de aprendizagem eram expostas no ambiente escolar à atitudes discriminadoras e julgamentos rigorosos, baseados apenas na existência ou na ausência de uma resposta adequada às avaliações realizadas, que visavam tão somente um bom resultado na visão dos professores.

Geralmente, com apoio nesse resultado era feita uma classificação das crianças, apontando claramente as que sabiam ler das que não sabiam. O nível de dificuldade e a situação real de aprendizagem dessas crianças passavam a ser conhecidos em toda a escola e por suas famílias, o que por vezes, marcava suas trajetórias escolares com rotulações de alunos incapazes ou problemáticos.

Tivemos a oportunidade de observar que as crianças sujeitas a essas rotulações e prejulgamentos sobre suas competências manifestavam intensos sentimentos de frustração e insegurança, percebidos nas atitudes de retraimento social, pouca participação nas tarefas e, por vezes, indisciplina e dispersão em atividades cotidianas.

Para Sternberg e Grigorenko (2003), as razões que originam o rótulo “dificuldades de aprendizagem” correspondem a uma loteria, pois estão associadas a uma infinidade de aspectos, tais como: fatores biológicos e sociais, valorizados ou não, em determinados tipos de culturas e sociedades. Isto acontece com as habilidades de ler e escrever, que são exemplos de atividades consideravelmente valorizadas na maioria das sociedades, inclusive a nossa.

Acreditamos que uma dinâmica de segregação no âmbito da escola pode ocasionar sérios danos para as crianças, não só na vida escolar, mas também nas relações sociais e afetivas que vão permear suas vidas. Quando uma criança recebe um rótulo, dentre outras causas, o tratamento que passa a ser dedicado a ela torna o rótulo verdadeiro, tal qual uma profecia auto-realizável ou o chamado efeito Pigmalião⁵.

Rosenthal e Jacobson (1968) referem-se a este fenômeno como um efeito que se relaciona ao modo como as pessoas são afetadas diretamente pelas expectativas dos outros sobre si e seus resultados. Sendo assim, quando os adultos esperam pouco das crianças elas tendem a apresentar baixa performance na aprendizagem e vice-versa.

⁵ Efeito Pigmalião: fenômeno descrito em Robert Rosenthal and Lenore Jacobson após realizar em um trabalho de pesquisa que demonstrou o efeito das expectativas dos professores sobre o resultado dos alunos.

O Efeito Pigmalião correlaciona-se com os processos de aprendizagem e seus resultados, podendo ocasionar conseqüências negativas na aprendizagem da leitura. Uma posição de desvantagem nessa aprendizagem pode ensejar exclusões na sala de aula e, por conseguinte, em outros ambientes freqüentados pela criança. Como já enumeramos, os estudos sobre o fracasso escolar e suas relações mostram que isto pode ocasionar repercussões na vida das crianças e influenciar o desenvolvimento de seu autoconceito.

Para a maioria das pessoas, uma percepção positiva sobre si mesma ou um autoconceito favorável faz com que elas se acham mais confiantes, satisfeitas, seguras e capazes de realizar melhor as atividades e as aprendizagens que lhes forem necessárias. Para Guenter (1997, pg 87),

O autoconceito é compreendido como uma organização das percepções que a pessoa tem sobre si própria, junto com a auto-estima, constituem provavelmente o conjunto de fatores de maior influência em toda a constituição psicológica do ser humano[...]. Suas influências podem ser percebidas em todas as áreas do comportamento humano.

Na formação do autoconceito uma imagem valorativa do eu, que vai sendo formada ao longo da vida pelas experiências vivenciadas pela criança, propiciará a ela um ego forte e equilibrado. Se ao contrário a criança passa por experiências negativas e fracassa repetidas vezes, provavelmente, não desenvolverá um ego forte nem um bom autoconceito, pois a existência de uma percepção desfavorável, ou um autoconceito negativo, poderá operar mudanças na forma de posicionar-se diante de si mesma e perante os outros.

Esse fato, muitas vezes, impede que ela enfrente novas experiências (necessárias ao seu aprendizado), mantendo-a presa a atitudes de negativismo, pouca iniciativa diante de tarefas que exigem ousadia, por não acreditar em sua capacidade. Outras vezes mesmo diante de acontecimentos negativos e causadores de sofrimento e prejudiciais, ocorre um fenômeno interessante – a resiliência – por meio do qual a criança consegue superar as condições adversas tanto de seu aprendizado quanto do seu desenvolvimento, surpreende e consegue aprender e evoluir de uma forma positiva. Nas Ciências Humanas, este fenômeno é definido como: “a ca-

pacidade de se desenvolver mesmo em condições que deveriam ser degradantes”⁶. Os estudos sobre resiliência abrangem as áreas da Saúde, Educação e Psicologia.

Acreditamos que a formação do autoconceito pode estar ligada diretamente às representações e aos juízos que fazemos de nós mesmos oriundos das relações com pessoas significativas. Consideramos fundamental compreender as concepções que as crianças têm sobre si próprias; analisar os conceitos que seus professores emitem sobre suas dificuldades na leitura e nível de aprendizado e, como estes aspectos se apresentam no dia-a-dia da escola.

As aprendizagens realizadas ao longo do desenvolvimento recebem possíveis influências das explicações que as pessoas encontram para os seus sucessos ou fracassos, bem como de suas motivações, conscientes e inconscientes, para aprender ou não aprender determinados conteúdos, por serem considerados mais ou menos valorizados em determinados ambientes. Essas inferências são possivelmente influenciadas pela forma como as pessoas vêem a si mesmas e os outros e o que acreditam que são capazes de realizar.

Para facilitar a compreensão dos aspectos afetivos e emocionais da aprendizagem, julgamos importante identificar as concepções dos professores sobre as crianças não leitoras e suas dificuldades, pois a sua reação diante delas pode influenciar o desempenho das crianças e o envolvimento dos professores na aprendizagem e no ensino da leitura.

Os processos de aprendizagem como um todo, um dos quais a leitura, relacionam-se com a idéia que a pessoa formula de si mesma e, por conseqüência, o seu autoconceito. Sendo assim, o ambiente escolar constitui um campo de análise dos processos de constituição do sujeito, mediante a busca de subjetivação das dificuldades de aprendizagem e suas possíveis conseqüências. O autoconceito consiste em importante aspecto da personalidade do sujeito, e é influenciado também pelas experiências de escolarização e por meio das interações com pessoas significativas, dentre as quais, os professores.

Okano e cols. (2004; pg 127) destacam a importância da relação entre as experiências escolares e o autoconceito:

⁶ Tradução do original em francês pela autora, definição de Boris Cyrulnik encontrada no *site*: <http://www.meteo-mental.org>.

A importância de se estudarem as autopercepções dentro do processo de aprendizagem provém do fato de que as crenças da criança sobre suas capacidades e habilidades influenciam seus comportamentos e motivação diante da tarefa escolar e estas, por sua vez, afetam diretamente o desempenho.

Estas constatações reforçaram a necessidade de analisar determinadas questões que se constituíram fundamentais para nortear o trabalho de pesquisa:

- As dificuldades de aprendizagem na leitura são comuns ao longo do processo de aprendizagem, mas por que algumas crianças solucionam suas dificuldades e aprendem a ler com facilidade e outras não?
- Que barreiras invisíveis fazem com que algumas crianças desenvolvam resistência à leitura?
- Até que ponto as expectativas da própria criança podem interferir nessa aprendizagem?
- Como se apresenta o autoconceito das crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e daquelas que já adquiriram esta habilidade?

Essas questões exigiram o delineamento de objetivos de análise que incluíram um objetivo geral: analisar o autoconceito de um grupo de crianças que apresenta dificuldades no aprendizado da leitura comparando ao de colegas leitores em uma sala de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública no Município de Horizonte - Ceará, e alguns objetivos específicos, que ora apresentamos: analisar as percepções/concepções que as crianças que apresentam dificuldades de leitura e as leitoras têm de si mesmas e de seu contexto escolar por intermédio de técnicas projetivas de desenho; observar se as características do autoconceito, expressas em seus desenhos, estabelecem relação com as habilidades de leitura, analisar características de interação dos professores, as crianças consideradas leitoras e aquelas que apresentam dificuldades na leitura e os demais colegas, em sala de aula nas atividades de leitura.

Este trabalho de pesquisa foi organizado obedecendo a uma ordem temática que teve como objetivo elucidar elementos sobre a aprendizagem da leitura e o autoconceito dos alunos com dificuldades nesse aprendizado em uma perspectiva comparativa ao dos alunos leitores.

No segundo capítulo – seqüenciando esta introdução – realizamos extensa revisão teórica, abordando inicialmente a leitura como prática social, suas diferentes

concepções ao longo de sua história, as mudanças ocorridas neste aspecto e suas conseqüências para a educação e a vida social, mostrando a grande importância de seu ensino na escola, para que os alunos possam desenvolver o pleno domínio da própria língua, com suas utilizações e aprendam com a leitura a obter outros conhecimentos necessários à aprendizagem escolar e à vida cotidiana. Logo após, discutimos as definições e a forma como são pensadas e abordadas as dificuldades no aprendizado da leitura, realizamos uma retomada histórica das mudanças das concepções das dificuldades em leitura até a situação atual, ponderando sobre a maneira como se apresentam em sala de aula e como podem se relacionar com o autoconceito dos alunos. Posteriormente adentramos uma discussão sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, refletindo sobre as conseqüências dessas teorias para a prática educacional. Em seguida, buscamos esclarecer as noções sobre o autoconceito, incorporando as concepções de vários autores desta importante estrutura de conhecimento do si, sua formação, e seu desenvolvimento, bem como sua importância ao longo da vida.

No terceiro módulo, apresentamos a metodologia e os procedimentos utilizados para a execução da pesquisa de campo e para dar prosseguimento aos objetivos propostos. Detalhamos todas as fases do trabalho, tais como a definição da amostra, as técnicas de coleta de dados, a escolha dos sujeitos e a duração da pesquisa.

Na quarta parte, buscamos descrever de forma fiel a satisfação de trabalhar com os desenhos. Essa foi para nós uma experiência ímpar, carregada de descobertas e encantamento. Contextualizamos o desenho como técnica projetiva, exploramos autores com trabalhos envolvendo sua aplicação e suas bases teóricas. Apresentamos a análise dos desenhos dos nossos sujeitos que para nós foi uma valiosa fonte de informações e descobertas que expressaram a própria visão sobre o autoconceito e a respeito da sua sala de aula. Nessas análises, buscamos também identificar os aspectos simbólicos e os sentimentos expressos relacionados ao aprendizado da leitura, aos sentimentos e à visão de si nas atividades cotidianas realizadas em sala de aula bem como as relações com a professora e entre os colegas leitores e não-leitores.

No quinto segmento, trazemos à discussão as concepções da professora acerca da leitura, sua visão sobre os alunos com dificuldades e sem dificuldades para ler. Em seguida, tencionamos identificar no conteúdo das declarações dos nossos

sujeitos a forma de elaborar e conceituar a aprendizagem da leitura, alunos leitores, alunos não leitores e as conseqüências do aprendizado e utilização da leitura em sua vida cotidiana.

No capítulo seis, detalhamos diversas atividades de leitura em sala de aula, buscando nos centrar nas intervenções educativas e nos comportamentos relacionados à leitura dos alunos leitores e os alunos não-leitores durante as atividades. A forma como agiam durante a realização das tarefas escolares diante das dificuldades de leitura e o modo como cada um deles participava dessas atividades.

Na parte final, expomos as considerações de remate da pesquisa, resultado da aplicação e análise dos desenhos, entrevistas e observações, nas quais examinamos as características do autoconceito expressas dos alunos não-leitores em comparação aos leitores diante das dificuldades de leitura ou da concretização dessa aprendizagem.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A LEITURA E O AUTOCONCEITO

As concepções de leitura, sua importância e seu significado, com base em uma perspectiva social, histórica e cultural, destacando as simbologias e os significados que envolvem o seu aprendizado e os seus problemas, permearam toda a trajetória da revisão teórica que serviu para fundamentar nosso trabalho de pesquisa. Além disso, fizemos extensa revisão bibliográfica sobre as concepções que envolvem o autoconceito, sua formação e as relações entre este construto e a aprendizagem da leitura.

Efetuamos também estudos abordando as teorias socioconstrutivistas sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil, tais como as de Piaget, Wallon e Vygotsky, autores que se debruçaram sobre a importância dos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais envolvidos no ato de aprender, assim como as relações que se estabelecem tanto no ato de aprender como no ato de não aprender.

2.1 O significado da leitura na escola e na sociedade

O estudo da leitura e suas práticas e concepções envolvem um grande encantamento. A sua história se confunde com a da humanidade, o conhecimento das práticas de leitura pode fornecer muitos elementos sobre a cultura e os costumes de um povo. Paulo Freire (1983, PG. 16) destaca além desta idéia a necessidade de se compreender a leitura de forma crítica:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

A leitura é essencialmente uma prática social. Sendo assim, é também uma ação capaz de influenciar o cotidiano de um povo. Para Chartier (1997), as diversidades de práticas de leitura são responsáveis por novos modelos de comportamento nas pessoas e por novas condutas culturais. Deste modo, entendemos que a leitura

muda de acordo com os costumes, as crenças e os valores de uma sociedade e pode também funcionar como um veículo que possibilita mudanças individuais e na forma de se relacionar com o mundo. Por meio do acesso e da forma como se lê, dos materiais e conteúdos lidos e outras características relacionadas à leitura, podemos compreender aspectos culturais, políticos e sociais importantes de determinados períodos históricos.

Diferentes estudos que abordam os aspectos históricos da leitura (CHARTIER, 1997; LAJOLO E ZILBERMAN, 1996; MANGUEL, 1997) nos postam diante de realidades diversas, com características particulares; diferentes tipos de leitura: teatralizada, coletiva, individual, silenciosa; aplicações variadas, métodos variados. Toda esta variedade nos aponta para uma curiosidade - a dúvida que paira sobre as formas como cada um se relaciona com o texto. Entendemos que esta relação está fundamentada na história de vida de cada um, incluindo suas experiências, seu contexto social e a cultura em que vive e se relaciona.

O ato de ler envolve uma gama de aspectos por demais complexos que interagem entre si e com o seu contexto originando uma relação simbólica. Pela da leitura, torna-se possível estabelecer uma relação de comunicação com o mundo. Este movimento é resultado das ações de elaborar, escolher e expressar-se.

Ao realizarmos um apanhado histórico da leitura, suas práticas e concepções, percebemos que ela está muito relacionada aos comportamentos humanos, muitas vezes, em como um hábito praticado em um determinado período é carregado de significado. Nos séculos XVI e XVII, era uma atividade ligada à religião, salvo algumas exceções que se restringiam a intelectuais, elites e alguns literatos.

A utilização da leitura a serviço da prática religiosa tinha conseqüências nos textos utilizados e na forma de ensiná-la. Os textos eram elaborados para serem lidos em público, ouvidos e respondidos. Deste modo, a leitura estava presente como uma forma de se aproximar do divino. Esta observação foi realizada por Solé, in Teberosky et al. (2003,pg. 18,19),

Esse traço torna-se mais evidente à medida que recuamos no tempo; na mesma progressão, distanciamos-nos da leitura instrumental tal como a entendemos hoje (para desfrutar, para aprender, para nos informar) e aproximamos-nos do livro religioso e de uma utilidade fundamentalmente transcendente.

Para ensinar a ler, eram utilizadas cartilhas com abecedários e silabários com as orações mais usuais. O método obedecia a uma seqüência que se iniciava pelo

ato de soletrar palavras; em seguida, partiam para as letras maiúsculas e minúsculas, a divisão silábica e, por fim, a leitura corrente. Seguindo a necessidade para a qual se ensinava - participar da missa e celebrações - não havia um interesse em ensinar a compreender. O que havia era uma atividade mecânica, onde havia repetição na maioria das vezes, desacompanhada de compreensão.

A leitura que segue estas práticas e características é denominada intensiva e, segundo registros está presente da Idade Média até a segunda metade do século XVIII. Por sua natureza, registrava a leitura de poucos livros, que eram passados de geração em geração com as mesmas referências bibliográficas. Os materiais lidos eram de conteúdos religiosos e na prática eram realizadas leituras em grupo e em voz alta. Desde aproximadamente, o ano de 1800, passa-se a encontrar a leitura extensiva. Já nesta prática se liam textos diversificados de uma forma rápida e superficial, na maioria das situações, de forma individual e silenciosa.

Alguns autores destacam como um marco significativo na história da leitura o advento da maneira extensiva de ler, que possibilitou especialmente a diversificação de materiais e a prática da leitura silenciosa. Estes aspectos impactaram na leitura, tornando-a uma experiência intelectual, individual e interna, na medida em que possibilitou o acesso à cultura, ao conhecimento e aos diferentes universos.

As mudanças e características ao longo dessa história não aconteceram de forma linear, podendo-se encontrar registros das diversas práticas em épocas semelhantes, pois, da relação entre o individual e o social, resultam diversos estilos. Segundo Darton apud Solé (2003, pg 20), Como é óbvio, pelo menos algumas pessoas em todas as épocas leram para salvar suas almas, ter notícias de acontecimentos da atualidade, aprender dotes de sedução, saber como ligar uma máquina, desfrutar, aprender etc. Em meio a esta pluralidade, a leitura evoluiu e mudou, tornando-se o que podemos acompanhar nos dias de hoje, quando ainda coexistem todas estas práticas e muitas outras que surgiram com o advento da tecnologia, como a entrada do computador no cotidiano e outras mudanças.

Atualmente convivemos mais próximos da leitura instrumental. Podemos utilizá-la para obter uma informação, como fonte de prazer, no caso de optarmos por passar o tempo lendo um bom romance, um livro de suspense etc. Podemos também ler instruções para realizar atividades, das mais simples às mais elaboradas, como a montagem de um objeto ou a confecção de um bom prato, seguindo uma receita escrita.

A leitura é uma atividade que requer um movimento progressivo. Aprender a ler exige desenvolver diferentes habilidades que devem ser bem apreendidas para que o aluno se torne capaz de adotar estratégias eficazes para ler e compreender os textos em seu cotidiano.

Para Solé in Teberosky et al (2003,p. 69),

Hoje não há dúvida nenhuma acerca de que a leitura é algo muito mais, do que um problema de identificação de sinais gráficos. Trata-se, como já dissemos de uma atividade cognitiva complexa, que requer construir um número nada desprezível de conhecimentos: sobre para que serve ler; sobre o que pode ser lido e o que não pode; sobre as condições que deve possuir um texto para que se possa ler; sobre as relações que se estabelecem entre a escrita e a ilustração; sobre as diferentes formas de ler – em voz alta, em silêncio, para um para outro- e de ter acesso a um texto autonomamente, por meio de um leitor inteligente; sobre os elementos que compõem o texto (letras, palavras, signos lingüísticos) e sua utilidade; sobre o uso da escrita e da leitura na vida cotidiana, para assinalar apenas o que é mais observável.

Estas características e necessidades constituem a diversidade inerente ao processo de aprendizado da leitura, que possui um valor em si, capaz de despertar o interesse e o encantamento do aprendiz, ao mesmo tempo em que é permeado por dificuldades que algumas vezes podem atrapalhar o percurso da aprendizagem.

Na escola, constantemente somos incentivados a utilizar a habilidade de ler para adquirir e acessar novos conhecimentos. Enfim, inúmeras são as possibilidades de utilização da leitura dentro e fora da escola.

Para Jolibert (1994, p.15),

[...] ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade/prazer) numa verdadeira situação de vida... Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler.

No cotidiano escolar, podemos encontrar a leitura como indicador de cultura e bom aprendizado. É utilizada como mote para comparações e competições e facilmente acessamos na escola alunos bons leitores e aqueles atrasados. Neste caso, é

estabelecida uma segregação que faz e pode influenciar positiva ou negativamente a trajetória de aprendizagem dos alunos.

Uma perspectiva que se abre para a escola é a possibilidade de trabalhar de modo ininterrupto e permanentemente a leitura compreensiva com as crianças. Essa perspectiva nos remete a um aspecto suficientemente importante que envolve a própria concepção de leitura, que, para Solé (1998), é a possibilidade de extrair informação, filtrá-la, classificá-la e interpretá-la.

A leitura compreensiva é considerada atividade cognitiva complexa que pressupõe um leitor ativo, capaz de processar, criticar, contrastar e avaliar as informações às quais tem acesso no seu dia-a-dia. Encontramo-la, comumente, nas escolas práticas contrárias a esta visão, que trabalham com uma leitura pouco significativa e limitada somente à decodificação de textos ou palavras, que, na maioria das vezes, não tem sentido para o próprio leitor.

No cenário escolar, observamos modelos que dão ênfase à apenas duas das dimensões da leitura (SOLÉ, in TEBEROSKY, 2003): como objetivo de conhecimento em si mesma e como instrumento de conhecimento, esquecendo a outra, que concebe a leitura como um meio de desfrute e de prazer e que deveria ser igualmente trabalhada.

Esse tipo de prática pode estar relacionada com as atitudes dos profissionais, com uma formação inadequada, com os objetivos do ensino e os marcos conceituais que fundamentam seus métodos. Muitas vezes a evolução das teorias e os estudos não são implementados nas rotinas escolares, nem fazem parte da formação dos professores, que, somados a outros fatores, podem ser responsáveis pela situação preocupante e insatisfatória dos resultados em leitura verificados nos sistemas de ensino.

Esta forma de pensar a leitura requer o abandono de idéias já existentes sobre seu aprendizado, como idade adequada, prontidão para aprender, tipo de letra e etc, que não possuem fundamentação científica que as sustentem e, por isto, não deveriam guiar os objetivos e práticas do ato de ler.

Outro ponto importante é a inserção de atividades prazerosas e contextualizadas de leitura na escola, nas quais ler seja parte integrante de toda e qualquer tarefa, o que exige uma redefinição do papel do educador, para assumir suas responsabilidades no aprendizado da leitura, independentemente da disciplina que ensinam.

O que encontramos na escola, sobretudo, é uma dissociação entre a leitura e a compreensão, pela existência de práticas de ensino não contextualizadas e que não traduzem a leitura cotidiana e também real do aluno, permanecendo a ênfase em textos acadêmicos, sem a preocupação de sentido e utilidade. Esta situação retrata uma divisão entre o que se lê dentro da escola e o que se lê fora dela.

Aprender a ler inaugura uma fase permeada de significados, recheada de sentimentos e prazeres. A leitura possibilita a imaginação, viagens a mundos de faz de conta e imagens, ao mesmo tempo compartilhadas e particulares.

2.2 As dificuldades de leitura

Já nos reportamos à difícil tarefa de percorrer os caminhos da leitura, não constituindo atitude menos complicada referir-se às suas dificuldades. A forma como são pensadas e abordadas as dificuldades de leitura se manifestam de modo consciente ou inconsciente no ato de ensinar que, por conseqüência, influencia também o ato de aprender. Acreditamos que as práticas atuais fazem referência aos movimentos que aconteceram e ainda acontecem, portanto, achamos importante nos aprofundar no surgimento e desenvolvimento destas idéias e concepções para melhor compreender como são administradas na escola.

Na história da educação, encontramos diferentes teorias que abordam este assunto. Como pensamos a educação como fenômeno social, histórico e cultural, observamos ao longo de sua evolução diferentes características e modos de pensar que refletem os momentos sócio-históricos vividos.

Como destaca Fijalkow (1986)⁷,

“o fato da primeira teorização sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura ter surgido no início do século XX e ser de natureza médica não é surpresa se pensarmos no contexto histórico desse acontecimento.”

Nessa época foi instituída por força de lei a escolaridade obrigatória para todos os alunos na França. Outros fatos que envolveram as pesquisas sobre as dificuldades de leitura foram o desenvolvimento da alfabetização e a elaboração de conceitos neurolingüísticos, fundamentados nas condições da divisão técnica do trabalho,

⁷ Tradução do francês original pela autora.

segundo as quais somente caberia aos médicos cuidar dessas crianças. Este contexto tornava óbvio o encaminhamento dos problemas encontrados na escola, como no caso das crianças que não conseguiam aprender a ler, aos médicos, que formularam assim suas teorias sobre este fenômeno.

Assim, surgiram os primeiros estudos responsáveis pelo desenvolvimento posterior de pesquisas sobre a dislexia, com bases biológicas e médicas. Apresentavam como marco central a idéia de que para compreender as dificuldades de aprendizagem da leitura teriam que se reportar ao estudo do cérebro.

Alguns autores (BINET e SIMON, 1907, apud FIJALKOW, 1986) propunham inicialmente que a origem das dificuldades das crianças para aprender a ler era neurológica e hereditária e excluía outros fatores de origem, como o nível satisfatório de inteligência, acesso ao ensino e condições sociais satisfatórias, ao descartar inabilidades cognitivas básicas e privilegiar aspectos constitucionais do sujeito.

Em contrapartida, logo após a Segunda Guerra Mundial, surgiu uma nova concepção, denominada instrumental ou cognitivista. Esta nova forma de pensar teve diferentes nomenclaturas, denominada de “Psicologia da Educação” nos países anglofônicos e “Psicologia Escolar” nos países francofônicos. Os cognitivistas ou instrumentalistas debruçaram-se especialmente sobre os aspectos cognitivos.

Ainda que essa proposta contivesse referências sobre a origem dos problemas de leitura nas carências socioculturais e problemas afetivos, seus trabalhos privilegiavam o ato léxico, ou seja, atribuíam as dificuldades aos deficits nos processos cognitivos psicológicos: percepção, pensamento, linguagem e memória.

Neste período, destacaram-se pesquisas que utilizavam testes de inteligência e os baixos níveis nos testes eram associados a problemas encontrados no campo da leitura. Assim como ocorreu com os organicistas, que privilegiaram o cérebro, o fisiológico, os cognitivistas optaram por destacar as funções mentais superiores.

Posteriormente, surgiram questionamentos, buscando relacionar as dificuldades de leitura com características familiares, sociais e escolares. Com este enfoque surge a concepção que aborda os problemas afetivos e as características da personalidade como fundamentais para a compreensão das dificuldades de leitura.

O contexto de surgimento desta concepção é o da fundação, na França, das instituições extra-escolares. Surgiam com uma base médico-psicopedagógica para apoiar as crianças com dificuldades de leitura, dentre outros problemas da escola.

Nos CPPs e CMPP⁸S, na França, praticava-se um trabalho com orientações psicanalíticas que buscavam compreender os problemas na leitura, por meio da dinâmica familiar. O caminho percorrido nas dificuldades de leitura é o da busca das questões conflituosas nas relações objetais.

Neste sentido, a Psicanálise se constitui como marco teórico também na área da educação, pois retira o foco das dificuldades de leitura do interior das crianças e passa a pensar o entorno, admitir a influência das relações com as pessoas significativas e sua importância para o desenvolvimento psíquico e educacional da criança.

Aportes realizados por Mannoni (1964) e Dolto (1989) exemplificam claramente as aproximações entre as dificuldades de leitura e as questões fundamentais da Psicanálise, como relação mãe e filho, o complexo de Édipo e as transferências e surgimento de sintomas, como reflexo dessas dificuldades.

Assim como as anteriores, a concepção que abordava os problemas afetivos e as características da personalidade como origem das dificuldades de leitura recebeu críticas. Questionou-se o fato de esta concepção estabelecer uma causalidade entre as dificuldades de leitura e os conflitos psíquicos. Percebeu-se que as pesquisas que envolviam a Psicanálise não apresentavam metodologias com rigor científico valorizado na época, poucos sujeitos de pesquisa oriundos da clínica e dados que não podiam ser generalizados e fugiam do padrão de objetividade exigidos.

Seguindo as mudanças contextuais, surgiu com maior evidência a preocupação com o meio sociofamiliar pela idéia de que as desigualdades sócio-culturais podiam ser responsáveis pelas dificuldades de leitura. Seguindo esta linha de raciocínio as crianças pertencentes às classes desfavorecidas socioculturalmente apresentariam maior propensão a problemas na área da leitura. Este movimento ocasionou práticas compensatórias na educação, como forma de reverter essas desvantagens e dificuldades vivenciadas nas relações sociais e de trabalho.

Ao final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o foco voltou-se para a escola e ressaltava-se a responsabilidade dessa instituição sobre os resultados negativos encontrados no aprendizado da leitura. Essas idéias são expostas por meio de críticas à escola, debates sobre os métodos de ensino global e alfabético e seus limites e vantagens para o ensino da leitura.

⁸ Centros psicopedagógicos e centros médico-psicopedagógicos – instituições de apoio à escola, voltadas ao trabalho com crianças com dificuldades.

O percurso das diferentes concepções sobre as dificuldades de leitura nos remete a uma característica comum. São baseados em pesquisas e princípios que buscam causas unilaterais para o problema, ora com ênfase nas crianças aprendizes, ora com força no contexto, representado pela família ou pela escola.

Fijalkow⁹ (2000, pg 173) destaca a necessidade de abandonar essa concepção:

[...] é importante então, para nós que desejamos avançar neste domínio, inverter as perspectivas da concepção dominante e que apóia-se sobre um determinismo unicausal, preferindo adotar uma concepção plurideterminista, ao considerar que as dificuldades de aquisição da língua se apóiam sobre um complexo de causas que agem simultaneamente.

É um erro considerar que qualquer uma dessas concepções pode explicar as causas desse fenômeno. As dificuldades de leitura, atualmente, são consideradas sob muitas ópticas simultâneas, por envolverem muitas interrogações. Os diversos fatores que as podem explicar devem ser avaliados de forma integrada, procurando-se não localizar somente na escola, no professor ou na criança a causa dessas dificuldades, sem levar em conta todas as condições em que a aprendizagem da leitura se desenvolve.

Quando essas condições não são observadas, as dificuldades na leitura tendem a se acentuar e cristalizar, como indicam os resultados negativos encontrados, e já citados, que nos chamam atenção para uma urgente mudança e reflexão sobre a educação do nosso País. Em nossa compreensão, estes resultados que apontam problemas na educação estão relacionados a diferentes fatores. Tal ponto de vista é formulado com base em trabalhos como a pesquisa II, publicada no Relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (2006; pg 74), na qual:

Os resultados do desempenho dos alunos em processo de alfabetização são frutos de diferentes fatores, intra e extra-escolares, sendo necessário, portanto, considerar um conjunto de determinações que interagem e interferem no Sistema Educacional e que por sua vez impactam na escola e a sala de aula.

⁹ Tradução do original em francês pela autora.

Assim, em uma sociedade marcada por diferenças sociais tão fortes, como é o exemplo do Brasil, a escola torna-se o *locus* cuja principal função é comunicar saberes e comportamentos culturais às novas gerações, sendo, a leitura uma das aprendizagens fundamentais para estabelecer contatos com o mundo, ser capaz de compreendê-lo e tentar modificá-lo caso se julgue necessário, tornando-se, pois, um portal de interação com o mundo.

Além da complexidade de relações já apresentada que envolve as dificuldades de leitura, existem também várias formas mediante as quais estes problemas se apresentam na realidade escolar (SÁNCHEZ IN COLL, 2004). No primeiro grupo, encontramos alunos com dificuldades específicas na leitura, também denominados disléxicos, que apresentam lentidão ao utilizarem a capacidade léxica, fonológica ou ambas, mas que não têm problemas na compreensão do que lêem. O segundo grupo concentra os alunos que lêem bem as palavras mas que têm problemas na compreensão. No último grupo, os alunos lêem mal as palavras e apresentam problemas na compreensão oral e na escrita.

Sternberg e Grigorenko (2003 pg:104) consideram a proficiência na leitura como resultado de dois fatores:

[...] fundamentalmente a proficiência da leitura realizada é uma função de dois fatores- compreensão (acurácia) e fluência (velocidade). A acurácia e a velocidade se desenvolvem à medida que o indivíduo passa pelos cinco estágios de desenvolvimento da leitura: reconhecimento da palavra por pista visual, reconhecimento da palavra por pista fonética, reconhecimento controlado da palavra, reconhecimento automático da palavra e leitura adulta proficiente.

Dificuldades na área da leitura são consideradas específicas, embora possam se transformar em gerais, já que a leitura é básica para outros tipos de aprendizagem. Normalmente, uma dificuldade de aprendizagem específica afeta mais de uma área de conhecimento, como a Matemática, Ciências, História etc, mas não necessariamente todas elas; daí ser necessário grande rigor na avaliação da criança para evitar que seja responsabilizada por seu fracasso, quando outros fatores, dentre eles o afetivo, podem estar contribuindo para intensificá-la.

Quando as dificuldades na leitura se instalam e a criança passa a conviver com o fracasso escolar, continuado ou permanente, ela poderá perder a autoconfiança, julgando-se incapaz. Se não acredita em suas potencialidades, poderá se tornar

mais frágil psicologicamente e desenvolver um autoconceito negativo. Segundo Dockrell e McShane (2000,pg. 30), “muitas crianças que tem dificuldades de aprendizagem convenceram-se de que não conseguem obter sucesso em uma tarefa porque não tem capacidade para fazê-la”.

No ambiente da sala de aula a administração da diferença ainda é pouco eficaz, isto acontece tanto com as diferenças que tem como conseqüências necessidades especiais como também com as diferenças de classe social, de cor ou até de ritmos de aprendizagem, em sua pesquisa sobre as estratégias de leitura utilizada pelos alunos portadores de Transtorno de déficit de Atenção/ Hiperatividade Borges(2005.pg.219) comenta:

As práticas dos professores expressavam as lacunas de uma formação inconsistente, cujo domínio do conteúdo não era relacionado à realidade do aluno e pouco contribuía para seu desenvolvimento integral. A competência didática exige de o professor lidar com o imprevisível, com o diferente, para que o seu saber possa ser compartilhado com todos os alunos, e não apenas com os melhores.

O desenvolvimento integral da criança, que engloba o seu bem-estar social e emocional, deve ser um dos objetivos centrais da escola. Neste sentido, nos propomos a pesquisar a forma se, ou como, as dificuldades na leitura podem interferir na formação do autoconceito de crianças que estão na escola e representam para os seus professores o grupo que apresenta dificuldades de leitura.

2.3 Aprendizagem e desenvolvimento

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem humana pode ser considerada como questão teórica central das pesquisas em Psicologia e Educação, observadas ao longo da história. Tentaremos fazer uma aproximação da forma como as crianças se desenvolvem e aprendem, tarefa que consiste em um diálogo permanente entre as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento.

As teorias psicogenéticas de Vygotsky, Piaget e Wallon, em relação ao enfoque do desenvolvimento e da aprendizagem, ganharam foco na década de 1960 e 1970. Até este período, as teorias sobre a aprendizagem davam grande ênfase ao estudo do comportamento e pouco destaque ao desenvolvimento. Com o predomínio das teorias comportamentalistas, intensificaram-se as investigações sobre a importância do reforço e de seu papel na aprendizagem, mas obedeciam a uma lógica

cartesiana, às leis rígidas da ciência, muito valorizadas neste período, por contemplarem a objetividade e o rigor científico.

Desde as experiências de Pavlov (1927, in WOOD, 1996), foram desenvolvidos muitos trabalhos, que possuíam como objetivo central a feitura de leis baseadas no estudo dos estímulos e respostas, buscando compreender as relações entre as condições e os resultados de aprendizagem alcançados.

Dando continuidade a estas idéias, Skinner (1938, in WOOD, 1996) elaborou seus estudos baseando-se no comportamento, nas formas de reforço capazes de originar as respostas desejadas. Ele considerava o ensino eficaz como aquele capaz de modificar o comportamento, ou seja, reforçar ocasionalmente a resposta desejada. Seus experimentos demonstraram as formas de modificação e extinção de comportamentos nos animais e as tentativas de transpor essas experiências ao comportamento humano.

O ambiente educacional, especialmente as metodologias dos professores, foram alvo de críticas de Skinner porque não empregavam programas de reforço em sala de aula. Para ele, o ensino era baseado em punição e ridiculização de comportamentos inadequados, quando deveria priorizar a modificação e o reforçamento das respostas a serem aprendidas. Na tentativa de aplicar sua teoria à educação, formulou os denominados “programas de aprendizagem”.

Com início na década de 1960 emergiram novos conceitos e métodos de pesquisas provocados por mudanças de paradigmas, resultado de processos históricos e culturais. As teorias psicogenéticas de Piaget, Wallon e Vygotsky são estudadas desde então e em alguns momentos era dado destaque a uma delas. Atualmente, parte-se de uma nova perspectiva, que propõe um diálogo entre os pressupostos teóricos dos três estudiosos, reconhecendo que cada teoria possui uma influência filosófica particular, assim como um contexto histórico e cultural em que foi desenvolvida, mas podem ser complementares, preservando-se suas diferenças e privilegiando-se suas contribuições. Seguiremos nesta direção, abordando os aspectos que envolvem a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Piaget, em sua teoria, estabelece que o desenvolvimento constitui uma equilibração progressiva contínua, ao percorrer um caminho que parte de um estado menos equilibrado em direção a um estado de equilíbrio superior. Para ele, o desenvolvimento da inteligência, o afetivo e o social obedecem esta trajetória.

Do ponto de vista de PIAGET (1978, pg 15): “toda vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando esta incorporação graças às estruturas ou órgãos psíquicos cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo.” A evolução do desenvolvimento é explicada por diferentes estádios compreendendo as estruturas mentais que se relacionam em busca do equilíbrio. Para esse autor,

Se pode considerar as estruturas mentais sucessivas que produzem o desenvolvimento como formas de equilíbrio onde cada uma constitui um progresso sobre as precedentes... Os interesses de uma criança dependem, portanto, a cada momento do conjunto de suas noções adquiridas e de suas disposições afetivas, já que estas tendem a completá-los em sentido de melhor equilíbrio (PIAGET, 1978, pg. 14/15).

Essas estruturas podem ser constantes ou variáveis. As constantes são, portanto, características de todo o processo de desenvolvimento e podem ser entendidas como as ações que acontecem em cada nível de desenvolvimento e pressupõem uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual, abrangendo também a inteligência, à qual cabe a função de tentar compreender e explicar esses processos que, ao serem organizados de forma adequada, constituem a acomodação.

Já as estruturas variáveis constituem as formas de organização da atividade mental presentes em cada estágio de desenvolvimento. São eles: sensorio-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Cada um possui características específicas e sucessivas sobre as quais se edificam novas estruturas e cada um deles torna possíveis determinadas aprendizagens em detrimento de outras.

Nesta perspectiva, Piaget propõe que o desenvolvimento precede a aprendizagem. Sendo assim, a aprendizagem deve estruturar-se ao nível de desenvolvimento da criança, obedecendo a uma adaptação adequada. Se assim for, será estabelecido um equilíbrio ótimo que enseja uma acomodação e uma equilibração superiores ao nível precedente. Sugere que a criança elabora o conhecimento por meio da ação sobre o meio ambiente. A educação formal deve ser planejada respeitando a interação sujeito-objeto, considerando-se o nível de desenvolvimento da criança.

Em sua teoria, Vygotsky defende uma concepção de desenvolvimento baseada na proposta de um organismo ativo, cujo pensamento vai se constituindo gradativamente, resultante da interação com o ambiente social e histórico. Destaca a importância do aumento das possibilidades de interação da criança com o meio para que

sejam concretizadas mais oportunidades de aprendizagem e, por conseqüência, desenvolvimento. Para Vygotsky (1991, pg. 95), “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

A relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem originou a teoria da “zona de desenvolvimento proximal”. A aprendizagem encontra-se relacionada às formas de participação e apropriação das práticas sociais, que condensam a experiência social historicamente constituída e partilhada.

Para Vygotsky, o desenvolvimento é sempre cultural, em que os processos sociais participam do desenvolvimento das funções mentais. Com o ser humano, o desenvolvimento dá um salto qualitativo que transforma o biológico em cultural, daí a valorização da mediação, da colaboração e da instrução para formar as funções mentais superiores. Esta teoria teve conseqüências importantes no ambiente educacional, pois o aprendizado deve ser combinado de algum modo com o nível de desenvolvimento do aluno. A educação adequada é aquela que se anteciparia ao nível de desenvolvimento no qual a criança se encontra. Na visão desse autor,

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução independente de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, pg.97).

Assim, nessa linha teórica, a aprendizagem não coincide com o desenvolvimento, pois, “embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo” (VYGOTSKY, 1991, pg.102). O desenvolvimento cognitivo é um processo dialético complexo, que mantém relações recíprocas e contínuas com a aprendizagem: esta converte-se em desenvolvimento, o qual, por sua vez, abre novos patamares de aprendizagem.

Assim como Vygotsky, para Wallon (1981), a mediação social serve de base para o desenvolvimento, pois acredita que o homem é geneticamente social e depende de outros seres humanos para sobreviver e se constituir também como humano. A atividade mental só existe na relação com o outro e o conhecimento do mundo e de si mesmo passa, necessariamente, pelo outro. O desenvolvimento e a aprendizagem são, por natureza, funções sociais.

Na visão de Dantas (1992, pg. 85/86),

(...) a dimensão afetiva para esse autor ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento... A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história.

Esse autor enfatiza a importância da afetividade para o desenvolvimento, não apenas como importante dimensão humana, pois, “ela é também uma fase do desenvolvimento...O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo... no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com predomínio da primeira” (DANTAS,1981, pg.90).

Em relação à aprendizagem, Wallon considera que a progressiva redução da inabilidade instrumental acompanha a diferenciação da criança em relação ao meio, tornando-a progressivamente autônoma para resolver parte de sua sobrevivência sem o auxílio direto de outra pessoa. Na relação com o meio e com o outro, a criança vai desenvolvendo suas habilidades na ação de aprender, porém a importância do outro permanece. A qualidade destas relações é fundamental para a elaboração do conhecimento e para a formação da personalidade.

Com a intensa discussão e a disseminação das teorias psicogenéticas em todo o mundo, abriu-se um campo de estudo que possibilitou uma perspectiva diferente sobre as práticas educacionais, ao destacar as influências da inter-relação dos sujeitos com o meio social, que passou também a considerar a perspectiva do conhecimento, consolidado por meio de ações do próprio sujeito, mediadas por outro indivíduo.

Estas mudanças passaram a focar nuances na concepção dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, admitindo inúmeras influências nesta relação, como aspectos motivacionais, afetivos, culturais etc. Percebemos atualmente uma tendência a dedicar maior atenção ao desenvolvimento socio-afetivo dos educandos, por compreendermos que o funcionamento geral do organismo ao longo do desenvolvimento e nas diferentes situações envolve aspectos biológicos, psicológicos, afetivos, emocionais e socioculturais, presentes em toda sua complexidade.

Nossa preocupação com os aspectos subjetivos envolvidos na formação da personalidade infantil e sua trajetória de aprendizagem constitui universo de relações entre as crianças e o meio social e deve centralizar-se na perspectiva que con-

sidera a existência da dimensão entre as capacidades cognitivas e intelectuais, as capacidades emocionais e o equilíbrio individual das crianças em idade escolar.

O desenvolvimento integral do aluno envolve essas três dimensões que estão em estreita relação com a formação do autoconceito, que se constitui como um importante aspecto da personalidade humana, capaz de influenciar certas posições do indivíduo perante as experiências com as quais se depara ao longo da vida. Sendo assim está também relacionado com a leitura, um aprendizado inserido nas experiências significativas integrantes e influenciadas ao longo do desenvolvimento.

As concepções teóricas interacionistas apresentadas e que discutem a relação entre aprendizagem e desenvolvimento passaram a considerar a criança não apenas como sendo capaz de adquirir progressivamente novos conhecimentos e formas de pensar, mas também, com a interação com os outros, reelaborar esses conhecimentos e habilidades, dando-lhes novos significados.

Ao serem transpostas para o terreno da educação, as concepções que vêem o desenvolvimento como um processo a englobar o ser humano em todas as suas dimensões envolve a noção de que o biológico pode ser relacionado à experiência, à afetividade, à cognição e aos modos de conviver e de se relacionar.

2.4 A Relação entre a aprendizagem e o autoconceito.

O estudo do autoconceito baseia-se na importância desta estrutura para a vida das pessoas e, mais proximamente, na formação e desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Partindo da idéia de sua complexidade e forma como se desenvolve ao longo das interações em sociedade, entendemos que o auto-conceito resulta do movimento de introjeção das auto-avaliações e das avaliações de outrem obtidas em experiências significativas, cujos resultados afetam, consciente e inconscientemente, os sujeitos, refletindo assim em suas atitudes perante as experiências de vida e de aprendizagem.

Ao analisarmos as crenças pessoais e as autopercepções relativas ao autoconceito, faz-se necessário considerar o seu complexo universo de influências e suas relações com o comportamento, especialmente ao tratarmos de crianças em desenvolvimento que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura.

Escolhemos a escola, as experiências escolares e relações compartilhadas por professores e alunos para lançar nossa visão sobre a possibilidade destas relações interferirem no autoconceito e na aprendizagem da leitura.

As primeiras referências à idéia de autoconceito foram registradas em 1980 por William James em sua obra *Principles of Psychology* (In MOYSÉS, 2005). Posteriormente receberam maior ampliação e divulgação nas décadas de 1970 e 1980. Autores como Brookover (1965), Coopersmith (1967) e Purkey (1970) realizaram importantes pesquisas e estudos que constituíram o alicerce teórico desta área.

As definições encontradas sobre autoconceito convergem para a concepção de que se trata de uma estrutura que procede de processos cognitivos. Ele corresponde à percepção que cada pessoa possui de si mesma. E, como tal, é influenciado por inúmeros fatores intrapessoais e interpessoais com os quais cada um vai se deparando ao longo da vida.

Moysés (2005, pg, 18) traz uma definição abrangente do autoconceito:

O autoconceito é fruto da percepção que a pessoa tem de si mesma. Como todo processo de percepção está sujeito a uma série de fatores externos e internos à própria pessoa. Informações que vamos colhendo aqui e ali, a nosso respeito, fruto de opiniões alheias, formam possivelmente, os primeiros rudimentos do nosso autoconceito. A essas informações vão se somando aquelas originárias das avaliações que nós próprios fazemos de nossos desempenhos, das nossas ações, das nossas habilidades e características pessoais.

Na abordagem evolutiva atual sobre o conhecimento de si mesmo, o autoconceito é considerado o aspecto cognitivo do eu e encontra-se estritamente relacionado com a auto-estima, que representa o aspecto valorativo do eu, resultante do julgamento de si mesmo, que revela níveis de satisfação ou insatisfação consigo.

As primeiras referências do autoconceito nos seres humanos são consideradas os conteúdos e as informações a respeito de si adquiridas como resultado das avaliações e opiniões dos outros com quem a criança convive. Com o tempo, o autoconceito vai se definindo em um movimento dinâmico no qual às primeiras referências são acrescentadas as auto-avaliações e autopercepções baseadas nas próprias experiências e características pessoais.

O autoconceito situa-se no âmbito cognitivo e engloba as opiniões, conhecimentos e conceitos sobre a própria pessoa, tanto as características físicas como as sociais e psicológicas. Estes conteúdos configuram uma área de conhecimento sobre si próprio.

Segundo Oñate in Gonzales(2007,pg 201),

O autoconceito é definido como opinião que se tem da própria identidade, da própria personalidade e sobre sua conduta. É o que a pessoa vê quando olha a si mesma, o conjunto de traços com os quais se descreve e que, embora não sejam necessariamente verdadeiros ou objetivos, guia seu modo habitual de ser e se comportar.

Essa maneira de se ver e a opinião formada sobre si pode ser acionada quando nós, seres humanos, passamos por nossas experiências ao longo do desenvolvimento e reflete de alguma forma na organização, decodificação e forma de utilização das informações adquiridas sobre nós. Daí a importância do autoconceito, já que pode influenciar condutas e comportamentos que são as formas de se apresentar em sociedade.

Inicialmente, os registros que irão compoendo o autoconceito são oriundos das relações da criança com as pessoas a sua volta por meio da linguagem não verbal e depois pela linguagem propriamente dita. A linguagem não verbal é muito sutil, mas possui muita significação no estabelecimento do autoconceito. No ambiente em que se desenvolve, a criança vai entrando em contato com as reações de alegria, raiva, indiferença e toda uma gama de reações provocadas por suas ações ou associadas a elas e, dessa forma dinâmica, vai se formando o seu autoconceito.

No âmbito da linguagem verbal, também dinâmico, a criança se depara com o que é pronunciado sobre ela. Vai conhecendo palavras positivas em elogios aos seus atos e conquistas e também o que é dito de cunho negativo referente às suas tentativas de realizações e de agradar a quem está próximo.

Neste desenrolar, os comportamentos em volta da criança vão tomando formas, alguns se estabelecem em padrões e outros se diferenciam. É um processo interpessoal que começa a ser incorporado à estrutura cognitiva da criança para tornar-se pessoal. Retomamos aqui a importância dos adultos próximos com os quais as crianças estabelecem seus primeiros laços afetivos e que estão presentes durante o seu desenvolvimento. Estes adultos, que possuem uma significação especial na vida da criança, são as suas primeiras referências, representantes do poder e do controle sobre os atos e as vontades da criança, transmitem aprovação mediante recompensas ou reprovação por meio de punições. Esta dinâmica resulta em um repertório significativo na formação do autoconceito, da auto-estima e da identidade.

Sobre a importância destas relações, Moysés(2005,pg.26) destaca:

[...]É por meio deste jogo de prêmio ou castigo, de aprovação ou reprovação, que essas figuras vão influenciando sobre a estruturação inicial do seu autoconceito. Além desta forte influência- não podemos nos esquecer- , estarão presentes ao longo dessa estruturação todos aqueles fatores de ordem social que nos caracterizam como seres sociais e datados. Eles constituem os aspectos externos da formação do autoconceito.

Seguindo as idéias de Vygotsky (1991) sobre a formação de conceitos reconhecemos que a internalização dos conteúdos externos, sociais, acontecerá de acordo com as marcas individuais de cada um, tendo como resultado uma mistura entre o componente social e o individual, que resultará no autoconceito.

O autoconceito inicia sua formação logo na infância. É um processo cercado de influências e mudanças e nunca está formado em caráter definitivo. Ele é objeto de transformações regidas pela forma de se relacionar e elaborar os conteúdos resultantes das experiências ao longo da vida. Este processamento é diferente para cada um, pois varia de acordo com a idade, com o nível de desenvolvimento alcançado e com as características individuais, dos contextos e das interações sociais, seguindo as leis do desenvolvimento cognitivo.

As concepções do autoconceito entre dois e seis anos são estruturadas por meio de representações isoladas, com conteúdos concretos e observáveis baseados geralmente em atributos físicos como, por exemplo: “sou magro ou magra.” Outro aspecto observado é o fato de o autoconceito ser baseado mais em características desejadas do que nas reais. Estes fatores o tornam pouco coerente, arbitrário e mutável, durante estes anos.

Há maior incidência de características físicas, no entanto também podem ser encontradas no referido período características psicológicas. Hidalgo e Palácios (2004pg 186) se referem aos autores Damon e Hart, 1992; Eder, 1990 para destacar este aspecto, ressaltam:

Embora seja certo que nas descrições que fazem de si mesmas as crianças dessas idades usam muitos atributos pessoais externos e observáveis, especialmente as características relacionadas com o aspecto físico (“ tenho o cabelo comprido”) e com as atividades que realizam habitualmente(“ brinco muito de bola”), também é possível encontrar certas características de caráter psicológico nas autodescrições de crianças de até três anos,(“eu gosto de brincar com outras crianças”, “quase sempre faço o que meus pais dizem”).

Destaca-se ainda o fato de que as descrições do autoconceito encontradas de três a seis anos são realizadas com termos absolutos sem comparação, somente com a visão em si mesmo. Por exemplo, “sou grande, sou bom ou boa.” Com a evolução até os seis anos, já percebemos maior complexidade do autoconceito. Esse aspecto pode ser evidenciado nas descrições mais elaboradas e relativizadas como, por exemplo: “sou boa em pega-pega e má em jogar bola.” Na medida em que crescem e se desenvolvem, as crianças mudam a perspectiva de uma visão egocêntrica para a adoção crescente de comparações sociais que irão, assim, compondo o seu autoconceito.

Dos seis aos doze anos, continuam as mudanças na formação do autoconceito em termos de complexidade. Nestas etapas de desenvolvimento, o autoconceito passa de sua atenção voltada a si mesma para uma diferenciação mais precisa que leva mais em consideração a realidade em volta.

Outros aspectos de destaque com o crescimento e as fases de desenvolvimento são a estabilidade e a coerência. Anteriormente, o autoconceito possuía como base experiências contingentes, mudando de acordo com os resultados e evidências externas à própria criança; sendo assim, mais instável agora a fundamentação se faz com arrimo em conteúdos e avaliações predominantemente internas baseadas em julgamentos próprios e por isto mais estáveis e coerentes.

As descrições do autoconceito durante estes anos são realizadas com predominância de características sociais e psicológicas, tendo diminuídas as referências às características físicas e concretas encontradas em grande parte das descrições até os seis anos de idade.

Segundo Palácios e Hidalgo (2004, pg.255),

A vertente social do autoconceito se tornará mais patente entre 8 e 12 anos, idade em que as relações interpessoais e as comparações com outras crianças irão tornando-se predominantes, reaparecendo o eu como espelho da imagem que obtemos de nós mesmos na vida e nas trocas sociais.

Nossa pesquisa aborda crianças entre oito e doze anos, de sorte que pudemos observar de perto a importância que possuem as interações pessoais, os sucessos e fracassos obtidos em experiências vividas no campo social, sendo assim alvo dos olhares de quem está próximo. Acompanhamos os esforços individuais pa-

ra conseguir demonstrar habilidades pessoais valorizadas e as reações de tristeza, revolta e apatia diante do não-aprendizado da leitura.

Diferentes estudos referentes à investigação da relação entre autoconceito e aprendizagem destacaram a existência de influência significativa entre o nível de autoconceito e os resultados no desempenho acadêmico. Estas investigações basearam-se na verificação da correlação entre os níveis de autoconceito e os níveis de aprendizagem e, outras variáveis, de natureza social e educacional, presentes no contexto escolar. O autoconceito é uma variável em meio a uma multiplicidade que existe na relação com as dificuldades de aprendizagem como também de leitura.

Podemos enumerar vários trabalhos que abordam esta relação, dentre os quais o de Barroso e Barreto (1976), que investigaram as relações entre aspectos de natureza social e educacional e o desenvolvimento da auto-estima do jovem que vai prestar o vestibular, assim como a relação entre a auto-estima e o desempenho do aluno neste tipo de seleção.

Serrano (1991) realizou pesquisa relacionando o autoconceito e a percepção de controle, estudando sobre a relação do comportamento de alunos de 4^a série do primeiro grau em sala de aula com o seu desempenho acadêmico. Oliveira (1994) propôs um estudo que põe em foco a constituição social e histórica da identidade do aluno, investigando as formas e apresentações do preconceito em relação à cor da pele e sua influência no autoconceito dos alunos.

Elbaum & Vaughn (2001)¹⁰, em um estudo de meta-análise sobre intervenções para melhorar o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem, relataram que as intervenções psicopedagógicas e de aconselhamento tiveram efeito significativo sobre o autoconceito acadêmico de crianças com dificuldades de aprendizagem, sendo o aconselhamento mais efetivo com estudantes mais velhos e as intervenções psicopedagógicas mais efetivas com estudantes elementares.

Stevanato e cols (2003) avaliaram o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, comparando-as a crianças sem dificuldades de aprendizagem. Observaram que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentavam autoconceito significativamente mais negativo do que as crianças sem dificuldades de aprendizagem, nos escores global e específico. As autoras assinalam ainda, que não foi detectada diferença no que se refere a autoconcei-

¹⁰ Tradução do original em inglês pela autora.

to entre as crianças com dificuldades de aprendizagem e as que apresentavam também dificuldades de comportamento.

Em outro estudo, Okano e cols. (2004) avaliaram comparativamente o auto-conceito de crianças com dificuldade de aprendizagem atendidas em serviço de atendimento complementar e crianças que não apresentavam dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, não tinham acesso a esse tipo de serviço. O estudo concluiu que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentavam o escore de autoconceito mais baixo do que aquelas sem dificuldades.

Moysés (2005) descreve sua pesquisa de doutorado realizada em dois orfanatos, na qual buscou elaborar e testar meios para elevar a auto-estima de crianças internas nestas instituições. Como resultados, constatou que o tratamento aplicado de valorização pessoal aos sujeitos da pesquisa promoveu significativa mudança em suas auto-estimas. Concluiu também que as crianças mais jovens evidenciaram níveis mais elevados de auto-estima do que as mais velhas; os meninos manifestaram níveis de auto-estima mais elevados do que as meninas; os que mantinham contato com pessoas de fora tenderam a apresentar menores médias de mudança da auto-estima comparados aos que não tinham esse tipo de contato.

Silva e Queiroz (2006) discorrem sobre a importância da relação entre a auto-estima e o desempenho em leitura e escrita. Realizaram um estudo com o objetivo de analisar a auto-estima de crianças entre 5 $\frac{1}{2}$ e 6 $\frac{1}{2}$ de idade e seus processos de construção da leitura e da escrita na última etapa da educação infantil. Observaram como resultados relações significativas entre a auto-estima e desempenho de leitura nas três escolas de educação infantil pesquisadas, bem como significativas entre auto-estima e níveis de escrita em suas escolas.

Observamos que estes estudos demonstram convergência nos resultados correspondentes entre o nível de autoconceito e a existência de dificuldades de aprendizagem. Quando elas se instalam e se tornam contínuas, o aluno pode desenvolver um pobre autoconceito e se desvincular da aprendizagem, pois tende a ser afetado por um sentimento de esforço inútil diante de fracasso que, para ele, é inevitável.

Diante deste panorama conceitual, situamos a presente pesquisa compartilhando esta direção, pois, nos dedicamos à abordagem da inter-relação da aprendizagem da leitura e com a formação do autoconceito, ressaltando especialmente o que envolve as dificuldades na leitura; como são vivenciadas estas questões no co-

tidiano da escola nas relações entre alunos não-leitores, alunos leitores e a professora.

Acreditamos que esta relação não é imutável, mas constitui-se de forma gradual e de caráter social. Este fato permite-nos acreditar na sua possibilidade de transformação. Assim, esperamos, por meio da análise do autoconceito dos alunos com dificuldades de leitura, colaborar com a discussão das conseqüências e relações deste complexo, para uma melhor compreensão e fundamentação de intervenções que possam concretizar resultados positivos no autoconceito e na aprendizagem.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método de pesquisa escolhido, em nossa opinião, é de alçada importância, pois norteia as investigações e a forma como o pesquisador interage com os resultados. As escolhas realizadas neste aspecto representam as visões de mundo, homem e sociedade, que influenciam todo o encaminhamento da pesquisa, aproximando o seu autor do universo a ser pesquisado, como também de todos que se relacionam, direta ou indiretamente, com o trabalho.

3.1 A Natureza da Pesquisa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental do Município de Horizonte - Ceará. Optamos por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, conforme se evidenciará na descrição dos procedimentos de coleta e análise dos dados. Minayo et al (1997, pg. 21/22) distinguem a pesquisa qualitativa de outros tipos de investigação :

(...) por que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Seguindo este referencial, o principal objetivo desta pesquisa foi analisar o autoconceito de alunos não-leitores, do terceiro ano de uma escola pública do referido Município. Para esta análise tomamos como base uma situação comparativa, abordando também o autoconceito de alunos leitores da mesma sala de aula.

A opção por trabalhar com esta série do ensino fundamental foi baseada na proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais, ao indicar que nesta fase da escolarização os alunos já deveriam ter alcançado o aprendizado da leitura. O trabalho de campo foi realizado no período de um semestre, no qual foram realizados: observação participante, entrevistas semi-estruturadas e a aplicação de dois desenhos em sessões individuais com os sujeitos da pesquisa.

A proposta consistiu em, inicialmente, localizar a escola e fazer os contatos necessários à realização do trabalho de campo. A opção por desenvolver a pesquisa na rede pública de ensino fundamentou-se no desejo de contribuir para melhorar a

qualidade da escola pública por havermos, durante toda a nossa trajetória profissional, conhecido e trabalhado neste meio, bem assim por ter compartilhado as angústias e dificuldades com que se deparam os profissionais que cotidianamente nela trabalham.

3.2 Universo da Pesquisa : a instituição Escolar

Para realizarmos essa pesquisa escolhemos o Município de Horizonte, onde já havíamos trabalhado durante um período. A seleção da escola aconteceu por termos o conhecimento de que lá havia um trabalho educativo bem estruturado, com bons resultados de aprendizagem e com uma preocupação com os aspectos afetivos e emocionais, e ainda por ser uma escola com uma proposta de educação integral.

Ao chegarmos à escola, observamos que trabalhavam com a inclusão de alunos com necessidades especiais nas salas regulares, investiam em atividades culturais e realizavam projetos envolvendo todas as séries em movimentos de cultura diversificados. Percebemos que havia também boa interação entre a equipe gestora e os professores.

Ao nos deparar, porém, com o panorama do nível de leitura das três salas de terceiro ano, ficamos decepcionada. Em todas as salas de aula a situação era semelhante, pois, na primeira delas, dos trinta e oito alunos somente dez liam; na segunda classe, dos quarenta alunos, apenas doze liam; e na última das salas, dos quarenta e três alunos, somente quatorze liam. Decidimos permanecer observando a sala de 3º ano do turno da tarde, que possuía quarenta alunos, doze leitores e vinte e oito alunos não-leitores.

Esta realidade nos chocou, em primeiro lugar, por termos criado uma expectativa diferente sobre os resultados de leitura nesta escola, pois esperávamos que a maioria de alunos fossem leitores. Como a situação encontrada era o inverso, havendo mais alunos não-leitores do que leitores, chegamos a pensar que o autoconceito dos alunos não-leitores não seria muito afetado, pois seria uma situação compartilhada por muitos. Durante o trabalho de pesquisa, porém, percebemos que o fato de ser maioria não amenizava os problemas enfrentados pelas crianças que não sabiam ler.

A escola era mantida pela Prefeitura com uma estrutura física bem limpa e conservada. Dispunha de amplo espaço para atividades, com salas de aula amplas e arejadas e possuía uma biblioteca com livros de histórias infantis. Observamos um cuidado especial na conservação da estrutura física, com empenho dos profissionais em manter a escola limpa, incentivando os alunos a colaborarem e explicando a importância da ordem, limpeza e organização escolar.

Havia uma equipe gestora formada por uma diretora, um vice-diretor e duas coordenadoras pedagógicas, além dos profissionais da parte administrativa e os professores. Nas salas de terceiro ano, existia em cada sala uma professora responsável por todas as áreas de ensino.

Como a sala de aula pesquisada foi tomada aleatoriamente, a professora Juliana¹¹ nos acolheu com muita boa vontade e nos apresentou à turma, daí passamos a observar as aulas do primeiro horário que iniciavam às 13h00 e finalizavam às 14h45min. Este era o horário dedicado especialmente ao ensino da leitura que, segundo Juliana, seguia a orientação que partira da Secretaria Municipal de Educação, cujos técnicos acreditavam que desta forma poderiam ser alcançados melhores resultados em leitura e nivelar os currículos de toda a sua rede de ensino.

3.3 Delimitação do ambiente

No projeto de pesquisa, propusemos uma observação direcionada a diversos ambientes escolares, pátio, biblioteca e a sala de aula. Ao iniciarmos a observação, no entanto, tivemos dificuldades de observar o recreio, pois os alunos se dispersavam com muita rapidez e mudavam de brincadeiras, tornando difícil o acompanhamento de suas interações.

Notamos também, que a turma de terceiro ano não participava de muitas atividades diferentes, pois durante o semestre de observação não houve nenhuma aula de Educação Física, Música ou atividade outra diferenciada, fato que foi destacado por um aluno durante a entrevista como motivo de lamentação:

- O que gosto muito na escola é das aulas de educação física, mas só tivemos uma e nunca mais, pois não tem professor para nós.

¹¹ Todos os nomes referidos no texto sobre os sujeitos pesquisados são fictícios para preservar o necessário anonimato.

Mesmo a ida da sala à biblioteca só aconteceu quando sugerimos à professora, pois ela sempre dizia que os podia levar em qualquer horário, mas preferia permanecer na sala para concluir o conteúdo, pois se fossem levados à visita não daria tempo. Essa justificativa nos leva a perceber a falta de visão da professora para a importância das visitas e da utilização da biblioteca para a formação de leitores e para a riqueza de atividades que podem se realizadas nesse local.

Ante tais condições permanecemos observando somente na própria sala de aula e acompanhamos apenas uma atividade na biblioteca, que constou de uma contagem de história pela professora.

3.4 Fontes de Informação

A escolha dos sujeitos desta pesquisa aconteceu da seguinte forma: no primeiro contato que obtivemos com a professora, ela nos deixou a par da situação de leitura em sua sala de aula. De trinta e oito alunos, somente dez liam. Diante dessa situação, solicitamos que ela nos explicasse como havia chegado a estes resultados.

Juliana então nos apresentou a lista dos alunos e o registro das avaliações de todas as crianças. Para chegar a este resultado, inicialmente, elas eram avaliadas por uma coordenadora pedagógica que as retirava da sala e as levava para outro ambiente onde apresentava textos, solicitava que escrevessem e lessem e verificava o nível de leitura. Em seguida, com a professora, ponderava sobre a situação de cada um nas atividades de leitura e escrita no dia-a-dia e chegavam a um resultado consensual. Esta forma de avaliação era uma proposta formulada no Curso de Capacitação sobre a leitura e escrita, promovido pela Secretaria de Educação, já mencionado anteriormente.

Resolvemos, então, nos basear nos níveis de leitura registrados nesta ficha de avaliação e, com base deles, localizamos os alunos que estavam mais frequentemente presentes em sala de aula e tomamos aleatoriamente cinco alunos leitores e cinco alunos não-leitores.

Contatamos as famílias por telefone cujo número foi fornecido pela escola e marcamos uma reunião para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar sua autorização. Todos os pais compareceram. Fizemos breve explicação do que iria ser realizado e, ao final, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. To-

dos concordaram e assinaram. Então iniciamos os procedimentos de observação, a aplicação dos desenhos e as entrevistas.

Durante a aplicação dos desenhos e das entrevistas todos os estudantes citaram como um colega que era danado e incomodava, o Caio. Estas revelações juntamente com seus comportamentos em sala de aula nos chamaram atenção, pensamos que conhecer sua perspectiva enriqueceria nosso trabalho. Decidimos então convidá-lo a participar da pesquisa, Caio aceitou prontamente. Fizemos o contato com a sua família, que autorizou. Ficaram, então, onze sujeitos no total, seis não-leitores e cinco leitores e ainda a professora Juliana, a responsável pela sala.

3.5 Procedimentos

Os procedimentos utilizados neste estudo foram escolhidos em função dos objetivos da pesquisa. Buscamos, por meio deles, uma aproximação do universo das crianças, ações, sentimentos e emoções, buscando descobrir pormenores cheios de significados com vistas à compreensão de suas subjetividades. Para o estudo empírico, recorreremos à observação-participante, às entrevistas semi-estruturadas e aplicação e análise dos desenhos. Além dos desenhos, realizamos também uma entrevista semi-estruturada, uma observação das atividades de leitura e das interações em sala de aula e ainda fizemos muitas horas de filmagem dessas atividades e interações das crianças durante as aulas de leitura, para tentar identificar possíveis comportamentos relacionados a autoconceito.

Com o intuito de viabilizar nossa pesquisa, pelo fato de a investigação envolver crianças, obtivemos o cuidado de submetê-la ao Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará, visando à aprovação dos métodos para o desenvolvimento do trabalho de campo. Cadastramos a pesquisa no Conselho Nacional de Saúde/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Para aprovação no Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará, foram entregues: documento de encaminhamento de pesquisa à Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, uma cópia resumida do Projeto de Pesquisa, incluindo a área do conhecimento a ser desenvolvido, introdução ao objeto de investigação, os objetivos gerais e específicos, a metodologia proposta para a realização da pesquisa de campo, local a ser observado e pesquisado, procedimentos de coleta de dados, roteiro das entrevistas a serem aplicadas junto às crianças e

à professora, formas de registro, cronograma de execução, as fontes bibliográficas e o documento de Cadastro Nacional de Saúde/Comissão de Ética em Pesquisa – CONEP(ver anexo01).

Foram entregues, ainda, a declaração do gestor da escola escolhida, autorizando a realização da pesquisa nas dependências da escola, uma declaração nossa responsabilizando-nos por todos os trabalhos desenvolvidos referentes ao período da pesquisa de campo, os modelos das cartas destinadas aos pais dos alunos, explicando a pesquisa e solicitando autorização para entrevistar, observar e filmar seus filhos. Todo esse procedimento originou uma aprovação do projeto pelo COMEPE (ver anexo02).

Após a aprovação, iniciamos o trabalho de campo, em princípio, com a observação participante, mediante a qual foi possível uma aproximação com a professora e as crianças sujeitos da pesquisa. No decorrer da observação-participante, foram estabelecidos os contatos com as crianças em um clima amigável, que facilitou a realização dos desenhos e as entrevistas, procedimentos realizados na seqüência.

3.5.1 Observação-participante

A observação-participante foi direcionada ao conjunto da escola (professores, alunos selecionados e os demais da turma). Com este procedimento, compreendemos que acontece um envolvimento do pesquisador com o universo da pesquisa, Nesta relação, tanto ele se modifica como é modificado. Optamos por fazê-lo acreditando na sua potencialidade em aproximar a visão do pesquisador à dos sujeitos que pretende pesquisar. Sendo assim, buscamos observar o cotidiano da sala de aula, durante as atividades de leitura, e, ainda, uma atividade narração de história, realizada na biblioteca, tendo por objetivo captar com olhar atento o comportamento das crianças selecionadas em interações com os seus colegas e professores, necessárias para uma análise mais abrangente do autoconceito.

Durante o período da observação-participante em sala de aula, centramos o foco nas atividades de leitura propostas pela professora e observamos as interações dela com os alunos-leitores e os alunos não-leitores. Tentamos conhecer a forma como os alunos não-leitores participavam das atividades, se havia diferença entre os seus comportamentos e o comportamento dos alunos leitores. Fizemos ainda uma

análise das interações entre as crianças com dificuldades para ler e as consideradas bons leitores e os demais colegas.

3.5.2 Entrevistas semi-estruturadas

Estas foram direcionadas à professora e aos estudantes. Essa técnica nos permitiu abordar livremente o tema proposto. Inicialmente entrevistamos a professora da sala de aula, tanto com o objetivo de identificar quais os alunos com dificuldades de leitura e os leitores quanto para conhecer suas idéias a respeito de educação, suas concepções sobre leitura, seu método de ensino, enfim um pouco de sua história, pois acreditamos que todas essas informações seriam importantes para a nossa investigação, como de fato nos proporcionaram o acesso a muitas situações importantes presentes em nossa análise.

Aos alunos expressamos questões sobre o aprendizado da leitura, as percepções sobre leitores e não-leitores e a repercussão da leitura na vida de cada um. Partimos de perguntas já formuladas e, à medida que fomos realizando as entrevistas, acrescentamos outras questões, quando houve necessidade de aprofundar ou complementar informações.

3.5.3 Técnicas de Desenho

Foi direcionada aos alunos a utilização de técnicas de desenho, em primeiro lugar pela possibilidade de que, em sua realização, as crianças pudessem se expressar mais espontaneamente e por meio de suas idéias, concepções e percepções sobre si em relação à sua sala de aula. Propomos ao grupo de crianças selecionadas, seis não-leitores e cinco leitores, que realizassem dois desenhos diferentes:

- ◆ desenho da figura humana; e
- ◆ desenho da sua sala de aula.

Após a realização dos desenhos, fizemos perguntas sobre a produção de cada um, utilizando para a figura humana perguntas retiradas do questionário que acompanha o Teste de Figura Humana, de Machover(1949), e sobre o desenho da sala de aula, solicitamos que eles se localizassem no ambiente e o descrevessem.

A escolha do desenho como um dos instrumentos teve como base a sua importância como técnica projetiva e por ser um comunicador de conteúdos, por vezes implícitos ou incomunicáveis no discurso, especialmente no infantil. Outra vantagem é que, em sua realização, acionaram-se mecanismos conscientes e ou inconscientes explícitos e podem ser analisados de formas diferentes e por diferentes teorias, como a Psicanálise e outras, como nos dizem significativamente Sylvie Delacours/Lins (2006) em título de artigo: “o que não dá para falar dá para desenhar”...

Sua utilização também como técnica projetiva reforça a idéia da valiosa contribuição que pode fornecer sobre conteúdos internalizados ao longo da formação da personalidade. Esta prática baseia-se em diferentes estudos realizados que fornecem evidências acerca da existência de projeções e identificações sobre si mesmo nas expressões do desenho da figura humana.

Neste sentido, julgamos que foi possível identificar características no desenho capazes de inferir sobre o autoconceito das crianças. Utilizamos para análise o teste da figura humana, de Machover (1949), e os trabalhos envolvendo os desenhos de Greig (2004), Di Leo (1991.), Abraham (1987). Os desenhos temáticos sobre a sala de aula e a escola complementaram as análises, na medida em que buscaremos perceber como a criança se posta ante a aprendizagem e o ambiente escolar.

4 OS DESENHOS DAS CRIANÇAS: REPRESENTAÇÕES DE SI MESMO E DA SALA DE AULA

Trabalhar com os desenhos para nós foi um grande desafio em virtude da complexidade que envolve o universo destes símbolos. Foi ainda uma descoberta encantadora, que possibilitou uma aproximação com o mundo das crianças por meio do seu caráter lúdico. Descortinaram-se vários “eus” muitas vezes projetados e cheios de significados, expressando sonhos, expectativas, tristezas e alegrias; muitas imagens de realidades vividas, imaginadas e, por vezes, secretas.

Os desenhos podem ser considerados uma linguagem essencialmente humana. São portadores de um código próprio de expressão e representam o marco do seu início. Despertam ao longo do tempo a curiosidade e o encantamento das pessoas. Em praticamente todas as fases do desenvolvimento temos o desenho como prática natural.

Alguns teóricos, como Luquet (1913), Lowenfeld (1970) e Kellog (2006) dedicaram-se ao estudo dos desenhos com a perspectiva de que a produção infantil seria uma forma de entender o desenvolvimento psicológico. Para Luquet (1913, apud LAVENBERG, 2006), as crianças, ao desenharem, partem de um modelo interno e por isto não copiam os objetos, mas realizam uma produção baseada nas próprias referências. Ainda segundo esse autor, o desenho é um processo complexo no qual a criança expressa diversos elementos de sua experiência e dá origem a uma representação individual dotada de significado.

O desenho é também uma técnica projetiva de avaliação. Para Kolck (1984), pesquisas e outros trabalhos ressaltam as inúmeras possibilidades psicológicas do desenho, e é por essa razão que destacamos sua utilização como técnica projetiva, pois consiste em uma condição ideal para a projeção da personalidade, na medida em que possibilita a manifestação mais direta de características que o sujeito não demonstra, geralmente por opção ou desconhecimento. Trata-se, portanto da demonstração de aspectos carregados de sentido e até mesmo inconscientes. Essa autora destaca ainda que o teste de quociente de inteligência, a escala métrica de inteligência de Binet e Simon (1905), foram o marco do início do uso do desenho

como teste de desenvolvimento mental, de aptidões específicas e testes para diagnósticos especiais.

No caso das crianças, o desenho é, na maioria das vezes, considerado um passatempo prazeroso e uma atividade com a qual parecem estar desde muito cedo familiarizadas. No decorrer deste trabalho de pesquisa, percebemos este aspecto facilitador no desenho, pois nove dentre as dez crianças que participaram como sujeitos realizaram essa atividade sem recusa e grande satisfação, demonstrando muito prazer ao fazer os traçados com enorme capricho.

Houve apenas uma exceção com o garoto Henri, de oito anos. Ele ao chegar à sala para a aplicação, estava muito nervoso, chegando a quebrar o lápis que entregamos a ele. Ficou muito envergonhado por isto, pediu-nos desculpas e, logo que o tranqüilizamos, falando que não havia problema algum e lhe demos outro lápis, fez o desenho com calma, presteza e afinco.

Ao perceber seu nervosismo e dificuldade, procuramos conversar sobre as brincadeiras de que ele mais gostava na escola e em casa, sobre os amigos e outros assuntos leves, que pudessem descontraí-lo. Depois que lhe explicamos que esta atividade era apenas um desenho e ele não precisaria ficar preocupado, pois serviria somente para que pudéssemos conhecê-lo melhor e, ainda que não quisesse participar, poderia ficar totalmente à vontade. Após esta conversa, ele relaxou e falou que poderia começar, realizando então seus desenhos.

Para Kolck (1984, pg 1), o desenho pode ser usado como forma de comunicação, principalmente entre as crianças, para as quais se constitui uma atividade tão essencial como o jogo ou o brinquedo. No campo da Psicologia, constitui importante recurso de auxílio para o diagnóstico da personalidade humana. Na maioria dos casos, comunica teores importantes vivenciados ao longo do desenvolvimento. Algumas vezes o desenho é um instrumento fundamental no diagnóstico precoce de problemas emocionais que o próprio sujeito não percebia.

O desenho envolve uma comunicação não verbal, que pode revelar características profundas e muito próximas das vivências subjetivas mais íntimas e até mesmo inconscientes. Estes significados e outros tantos foram estabelecidos por inúmeros estudos que o aplicaram em diferentes situações. Os desenhos podem ser aplicados no contexto psicoterápico com os objetivos de contato, investigação e tratamento e no âmbito de pesquisa pois revela, em razão do seu potencial de representação, os mecanismos de identificação, introjeção, expressão e adaptação.

O teste de Machover sobre o Desenho da Figura Humana (1949) apresenta-se como uma das técnicas projetivas mais utilizadas na pesquisa e na prática da clínica. É também considerada a prova de mais complexo desenvolvimento e amplo emprego. No campo da Psicologia, é muito utilizada para o diagnóstico da personalidade, pois sua constituição privilegia os aspectos de sua estrutura e dinâmica. Com sua aplicação é possível uma aproximação com o esquema corporal e também com os sentimentos e conceitos relacionados ao sujeito como um todo.

Sobre a forma como a imagem corporal se projeta no desenho da figura humana Machover (1956, pg.349, apud KOLCK 1984, pg.15) explica:

Quando alguém se dispôs a desenhar uma pessoa deve, necessariamente referir-se a todas as imagens de si próprio e de outras pessoas que povoam sua mente. Desde que a organização do eu em termos de foco central e atitudes é essencialmente seletiva, isto é, desde que é um produto de experiências, identificações, projeções e introjeções, segue-se, naturalmente, que a imagem composta que constitui a figura desenhada está intimamente ligada ao eu em todas suas ramificações. (...) Todas essas imagens se entre-meiam ou se incorporam para produzir a complexa e sutil projeção do eu. Em um nível mais inconsciente são adicionados os símbolos que têm significado universal.

Escolhemos trabalhar com o Desenho da Figura Humana especialmente pelo seu significado psicológico, que possui bases no conceito de imagem corporal. Ao desenhar uma pessoa, aquele que desenha transmite em sua produção a sua imagem corporal, ou seja, as idéias e sentimentos que tem sobre sua estrutura física, que funciona como expressão de sua personalidade. Schilder, (1958, apud Kolck, 1984, pg. 23) entende que:

...imagem corporal é um termo que se refere ao corpo como experiência psicológica e focaliza as atitudes e sentimentos do indivíduo para com seu próprio corpo. Diz respeito às experiências subjetivas com o corpo e a maneira como foram organizadas tais experiências.

Para Abraham (1963, cf.Kolck,1984, pg.15), a imagem corporal é o ponto central do teste projetivo e dentre os termos utilizados neste campo de estudo - esquema corporal, modelo corporal ou imagem do corpo - este ultimo é o mais abrangente e tem implicações psicológicas mais diretas. A autora destaca a individualidade inerente à elaboração da imagem corporal, chama atenção para a construção desta imagem que acontece com base nos mecanismos da personalidade e nas vivências passadas e presentes de cada um nas relações com os outros e com o mundo.

É importante também salientar o caráter social na formação da imagem corporal. Desde a mais tenra infância a atitude dos outros significativos é de fundamental importância para este processo. Este movimento se constitui em forma de troca contínua entre a imagem do próprio corpo e a imagem do corpo do outro. Sobre este movimento, Kolck (1984,pg. 16) destaca:

E a imagem corporal vai se desenvolvendo como um produto da relação do indivíduo com os outros e da concepção pessoal do próprio corpo em um processo dinâmico que afeta não só as opiniões sobre a própria personalidade como as relações com os outros.

Diante deste vasto potencial de aproximação de conteúdos simbólicos do eu vivenciados pelas crianças ao realizar seus desenhos, escolhemos trabalhar com o desenho da figura humana na técnica de Machover (1949), por acreditarmos na possibilidade de aproximação de características do autoconceito que se relacionam com estes conteúdos. Assim, convidamos as crianças a desenhar uma pessoa e em seguida fizemos algumas perguntas retiradas do “Questionário para crianças”, sugerido nos procedimentos de aplicação do teste.

A segunda solicitação às crianças foi de que desenhassem sua sala de aula, com o objetivo de tentar perceber como cada criança se “colocava” nesse ambiente, que espaço físico e simbólico ela ocupava em sua própria classe, que sentimentos eram expressos em relação ao aprendizado da leitura, como se sentia nas atividades cotidianas de estudo individual e de grupo e as relações que estabelecia com os colegas e com a professora.

Para a análise, utilizamos autores como Machover e as contribuições de outros autores, tais como Di Leo (1991.), Abraham (1987) e Greig (1987). O contato com trabalhos de Delacours-Lins (2000 e 2006) também nos incentivaram e enveredaram por esse caminho, por nos apresentar uma perspectiva concreta de como é possível trabalhar com as crianças utilizando desenhos.

Essa possibilidade foi explicitada por Delacours-Lins (2006, pg 224):

De um ponto de vista metodológico, vemos que se aprende muito sobre os conteúdos implícitos analisando desenhos de crianças. A linguagem infantil nem sempre é verbal. As dificuldades de expressão oral permitem a emergência de outras formas de expressões que também constituem uma linguagem, um verdadeiro discurso infantil.

Dentre os vários aspectos do desenho, realizamos as análises observando prioritariamente aqueles que possuíam relação mais próxima com o autoconceito, tais como o nível de elaboração, o tamanho do desenho e a qualidade do grafismo.

Em todos os desenhos, observamos uma característica relacionada ao tamanho das figuras. Tanto nos desenhos dos alunos leitores como nos dos alunos não-leitores o desenho da figura humana que é a projeção da autopercepção da própria criança, foi sempre realizado em tamanho maior do que o desenho da criança representada em sua sala de aula. Este fenômeno já foi observado e analisado por Di Leo (1991) quando se refere à relação cognitivo-afetiva: efeito ver-visto.

Esse autor observou que quando se solicita a uma criança o desenho de uma pessoa, ao realizá-lo, ela se remete ao aspecto intelectual e representa aquilo de que se lembra e conhece, como se, neste momento, utilizasse um mecanismo de proteção pela possibilidade de não se expor. Por outro lado, quando o desenho solicitado é relacionado a algo do seu contexto, é acionado mais explicitamente o aspecto afetivo.

A observação desta mudança significativa de tamanho nos leva a acreditar que as vivências ocorridas no ambiente escolar podem influenciar na formação do autoconceito da criança. Podemos perceber essa influência pela mudança na dimensão dos desenhos (maior na figura humana e reduzido na sala de aula), que ocorreu também em nosso trabalho de pesquisa.

Em seu estudo Abraham (1992) refere-se a relação entre a altura do desenho e a imagem introjetada. Para essa autora, a altura da personagem desenhada não está ligada ao tamanho objetivo da pessoa que desenha, mas à maneira pela qual esta pessoa vivencia este tamanho. Neste sentido, ela cita vários trabalhos que identificam uma alteração da imagem corporal ocasionada por problemas de ordem psicológica pronunciados por meio da baixa altura da figura desenhada. Como exemplo, a autora ressalta Machover (1949), Hoyt e Baron (1959) e Lewinsohn (1956), que tratam da diminuição da imagem aliada à obesidade, à neurose e psicose e à depressão. Esta perspectiva reforça a importância de observar o tamanho dos desenhos em nossa pesquisa.

Nossas análises de pesquisa vão ao encontro do pensamento de Lins (2006) que, em sua pesquisa, observou a diminuição da altura ou da evolução dos desenhos em mais da metade de seus sujeitos no ano em que passaram do jardim 2 para a alfabetização. Esta mudança não aconteceu isoladamente, mas tanto com os alu-

nos da escola pública como os da escola privada, leitores e não-leitores. Essa situação a levou a considerar que

Não é o fato de ter mudado de escola, mas a exigência escolar em relação à alfabetização que é a modificação real encontrada neste período. Podemos supor que os esforços exigidos do aprendiz leitor provocam uma regressão no esquema corporal e uma diminuição da auto-estima em mais da metade dos sujeitos, com ou sem dificuldades de aprendizagem e qualquer que seja seu segmento social de origem. A pressão sofrida pela criança neste período pode ter sido amplamente subestimada. (Lins, 2006, pg.221).

Estas idéias juntamente com nossas observações, tornaram-se mais um aspecto que reitera a importância das experiências escolares na formação humana e em seus aspectos psicológicos. Acreditamos que a diferença no tamanho dos desenhos representa uma situação vivenciada no cotidiano, quando o saber que a criança traz de casa para a escola não é valorizado, quando sua voz não é ouvida e seus sentimentos não considerados. O fato de desenharem em tamanho bem menor na sala de aula nos leva a pensar que se sentem diminuídos neste ambiente. Estes sentimentos necessitam ser considerados e observados cuidadosamente pela professora no cotidiano escolar, pois podem ter conseqüências para o autoconceito das crianças.

Durante o período de observação da sala de aula, percebemos também certas atitudes da professora, como, por exemplo, a falta de atenção individualizada aos alunos, certa desmotivação na proposição das atividades e nas explicações. Poucas atividades permitiam a participação de todos e, no geral, essas atividades eram pensadas para uma sala de aula idealizada, bem diferente do que era na realidade, porque não privilegiava as diferenças individuais ou dos níveis de aprendizagem dos alunos. Todos estes aspectos têm sua importância na formação do autoconceito, como também no alcance do aprendizado.

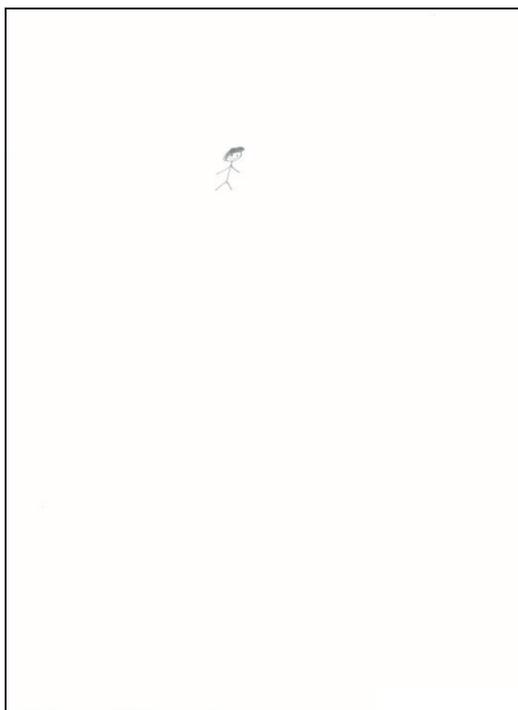
Tais comportamentos, pelo que observamos, dificultavam a participação daqueles que ainda não haviam adquirido as habilidades de ler e escrever. Durante o trabalho de pesquisa, foram vistas um número inferior de atividades que possibilitassem o sucesso dessas crianças e também a valorização de suas produções ao compararmos com as atividades que ofereciam oportunidades aqueles que já sabiam ler.

4.1 As representações dos alunos não-leitores

Os desenhos dos alunos não-leitores foram esclarecedores para a compreensão de suas realidades, como se viam, como se sentiam e o que desejavam, e, ainda, como vivenciavam em sala de aula as dificuldades com o aprendizado da leitura. Faremos uma apresentação, tendo por base a idade cronológica dos alunos, analisando as produções dos mais novos até os mais velhos. Iniciaremos pelos desenhos de Heitor, Mário e Mauro, que tinham oito anos. Prosseguiremos com Fábio e Caio, que tinham dez anos e finalizamos com Davi, com doze anos. Os desenhos desses meninos apresentaram várias características comuns e a primeira delas, e que mais nos chamou a atenção, foi o tamanho das figuras.

Iniciamos por Heitor, com oito anos, mencionado inicialmente por estar muito apreensivo antes de iniciar a atividade, provavelmente por associar o pedido para participar da realização dos desenhos a uma situação de avaliação. Depois que esclarecemos o objetivo da atividade e o deixamos à vontade, ele relaxou, desenhou rapidamente e sem fazer nenhum questionamento.

Ele apresentou um desenho da figura humana com tamanho muito pequeno e que ocupou a parte superior da folha, em forma de palito, sem acessórios e pouca elaboração. O desenho com tamanho muito pequeno, segundo os padrões de análise do teste de Machover (1949), representa indícios de sentimentos de inadequação ou de rejeição pelo ambiente e tendências ao isolamento. Heitor expressa seus sentimentos na pouca elaboração da figura humana, feita em forma de palito e pobre em detalhes, pois, tendo oito anos, seu desenho é ainda bastante infantil para sua idade. Percebemos como atenuante de prejuízos ao seu autoconceito o ar sorridente do menininho de seu desenho.



Desenho da figura humana de Heitor, oito anos. Sua descrição do desenho: "é um amigo meu, vai ser jogador de futebol".

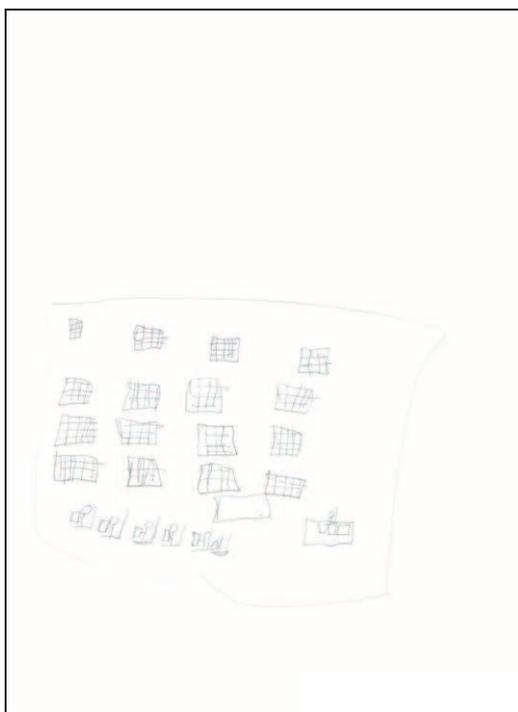
Quando se utiliza o teste da figura humana, recorre-se a um inquérito exploratório para a análise dos desenhos. Heitor, ao falar sobre o que havia desenhado respondeu que era "um menino mais ou menos inteligente e mais ou menos bonito." Quando perguntamos sobre qual era a parte mais bonita e mais feia de seu corpo, Heitor referiu-se ao pé como a mais bonita e à cabeça como sendo a parte mais feia do corpo. Na simbologia do desenho, o pé tem o significado de contato com o mundo real e a cabeça relaciona-se ao próprio eu, ao poder intelectual, ao domínio social e ao controle dos impulsos (MACHOVER, 1949; KOLCK, 1984). Suas respostas demonstraram indícios de insatisfação consigo mesmo e tristeza relacionados às dificuldades nos aspectos cognitivos, intelectuais e sociais, que podem estar relacionados a um pobre autoconceito.

Dando continuidade ao questionário, perguntamos se a figura desenhada por ele era muito feliz e ele afirmou sem vacilar que era "pouco feliz". Quando lhe foi perguntado o que as pessoas dizem dele, Heitor afiançou-nos que as pessoas diziam que ele era "danado e burro", o que poderia indicar uma visão negativa de si mesmo sendo formada, e poderia ainda ser reforçada pela visão negativa que os outros tinham sobre ele.

A maneira de uma pessoa considerar algo com base nas opiniões que os outros possuem sobre si mesma interfere na feitura de sua auto-imagem, pois, segundo Briggs, (2000, apud OKANO e LOUREIRO IN MARTURANO ET AL, 2004),

A criança aprende a ver a si mesma tal qual as pessoas importantes que a cercam a vêem, ela constrói a sua auto-imagem a partir das palavras, da linguagem corporal, das atitudes e dos julgamentos dos outros. Observa-se assim a importância do desempenho acadêmico para as crianças no que se refere ao autoconceito, e também no que se refere à aceitação por parte dos colegas, professores familiares e da própria criança.

Seu desenho sobre a sala de aula teve uma característica inicial, que foi a representação de um espaço vazio ao traçar um quadrado com grades e mais nada. Quando disse que havia terminado, perguntamos se havia alguém na sala e ele respondeu que sim. Pedimos que desenhasse quem estava nessa sala de aula e só então rabiscou alguns alunos sentados enfileirados e de costas para a professora, que foi representada sentada em sua mesa e cercada de materiais.



Desenho da sala de aula de Heitor, 08 anos. "Nós estamos fazendo o dever e aqui é a Tia... ela está fazendo outras coisas".

Nesse desenho, os alunos estavam sentados, não possuíam expressão e todos pareciam estar segurando algo (o dever). Ao descrever o que havia desenhado ele disse, "aqui é o Kaleb, eu, Márcio, Vitor, Ytalo e o Carlos Diogo. Nós estamos fazendo o dever e aqui é a Tia... ela está fazendo outras coisas."

O fato de não se incluir no desenho inicialmente parecia estar relacionado ao sentimento de inadequação vivenciado por Heitor. Ele desenhou-se com uma imagem semelhante aos demais colegas, inclusive realizando a mesma atividade, com o

caderno na mão. Foi o único aluno dentre os não-leitores que desenhou um tipo de material que simbolizava a leitura, no caso o caderno em que fazia a tarefa escolar. Estas características possivelmente estão relacionadas ao desejo de Heitor de aprender a ler e pertencer ao grupo de alunos leitores de sua sala.

Este aspecto também foi percebido durante a observação por meio de sua constante movimentação na sala de aula para se incluir nos grupos e realizar as atividades propostas. Sua participação nas aulas e nas atividades era mínima e ao seu modo, pois não sabia como resolvê-las. Permanecia, entretanto, ao lado dos alunos leitores, enquanto eles resolviam a tarefa incentivando e encorajando os colegas. Na entrevista, demonstrou com uma expressão de satisfação e orgulho os resultados da atividade feita em grupo e pela qual tirou nota dez.

Heitor representou em seu desenho as atitudes de indiferença da professora para com seus alunos, como se ela não se importasse com aquilo que eles estão fazendo. O desenho das crianças na posição de costas para a professora parece indicar uma percepção de indiferença, reforçada quando ele descreve: “aqui é a Tia... ela tá fazendo outras coisas”.

Notamos que ela cumpria seu plano de aula sem interagir com os alunos de maneira mais amistosa, afetiva e significativa. Explicava as orientações para toda a turma e prosseguia levantando questões e respondendo também para o grupo, sem detalhar a quem se dirigiam as informações e nem mesmo ouvia o teor das discussões ou o que realmente estava ocorrendo entre as crianças. Parecia mais importante cumprir o que havia planejado em vez de observar o que estava sendo aprendido pelos alunos. Ao se dirigir à classe, dava especial atenção a alguns alunos (particularmente ouvia e falava somente para os leitores), embora a maioria de suas intervenções fosse dirigida para todo o grupo.

Para Delannoy (2005), o olhar do professor é algo essencial para um ambiente motivador e, portanto, facilitador da aprendizagem. Este olhar significa, além do ato biológico em si de acompanhar com os olhos o que acontece na sala de aula, o ato simbólico de olhar, de dar significado ao que é visto, ao dedicar atenção à turma.

As crianças, como sujeitos em formação, necessitam perceber no professor esta dedicação genuína. Ser notado, valorizado, receber atenção e ajuda no processo de aprendizagem é um fator muito importante para o desenvolvimento do auto-conceito.

Nos dizeres de Delannoy (2005, pg. 72),

É através do olhar que o professor verifica se as informações estão circulando de forma correta na sala de aula, se os alunos estão acompanhando ou estão entediados, se algum deles está precisando de um incentivo para se motivar, outro de uma insistência ou outro ainda de se dar conta de algo e tudo o que estão precisando. Os professores eficazes varrem a sala com o olhar e através dele são capazes de perceber se os alunos compreenderam ou não.¹²

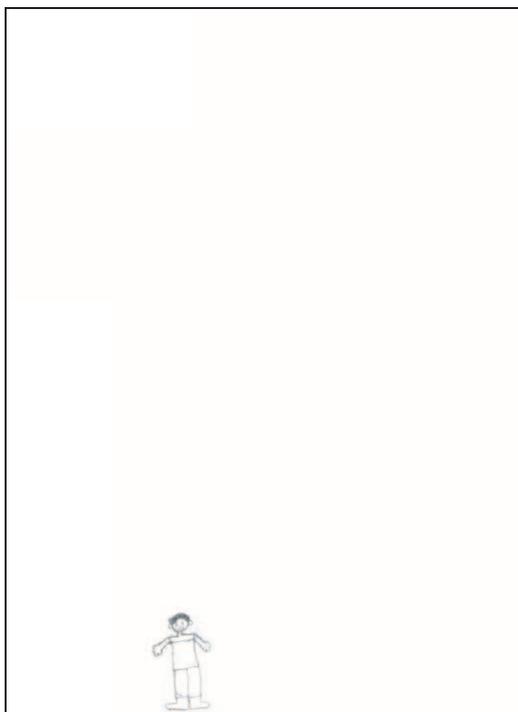
Entendemos que agir dessa forma exige ainda mais do profissional, sobretudo em uma sala com muitos alunos, como é o caso da classe observada. Além disto, envolve maior desgaste, já que, para agir assim, é necessário estar disposto a receber também olhares e demandas, a entrar por inteiro no campo das relações.

Mário, nosso segundo sujeito, era também um aluno não-leitor. Tinha oito anos de idade e participou de boa vontade da confecção dos desenhos durante o trabalho de campo. Quando da realização do desenho, pediu uma borracha e a utilizou algumas vezes. Fez um desenho de tamanho pequeno, localizado na metade inferior da folha e com a presença de borraduras e retoques. Estas características - analisadas com base no teste da figura humana de Machover, (1949) - podem indicar insegurança, insatisfação consigo mesmo e ansiedade. Tais aspectos podem ser relacionados a uma percepção empobrecida do autoconceito.

Durante o inquérito, Mário falou sobre a figura que desenhou, dizendo que era uma pessoa pouco inteligente, que era feliz quando estava com ele e que as outras pessoas diziam que ele era um “pouco danado”. Na resposta sobre a questão intelectual, ressaltou um aspecto negativo ligado a uma característica pessoal: o fato de ser pouco inteligente.

O fato de Mário se considerar pouco inteligente é exemplo de uma atribuição interna e esta forma de pensar pode ter como consequência a crença de que não consegue aprender pelo fato de ser pouco inteligente e isto, com certeza, poderá se refletir em suas experiências e aprendizagens. Esta forma de pensar é comum em alunos que apresentam baixo autoconceito e são pouco confiantes em suas capacidades e competências. Em muitos casos, cria-se um sentimento de incapacidade para realizar objetivos, sobretudo relacionados às questões de aprendizagem.

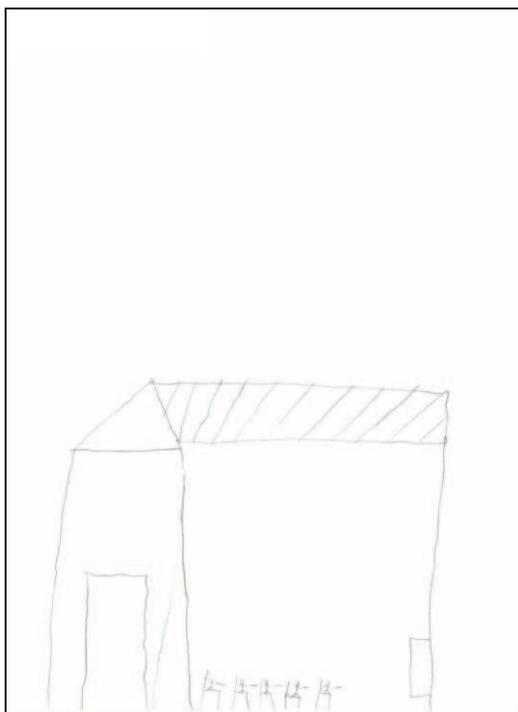
¹² Traduzido do francês pela autora.



Desenho da figura humana de Mário, oito anos. Sua descrição: "é uma pessoa um pouco danado e pouco inteligente".

Esta forma de reagir a uma dificuldade já foi estudada por Weiner (1992), na Teoria de Atribuições Causais. A Teoria das Atribuições Causais aborda os mecanismos que são utilizados por pessoas na busca de justificativa para fenômenos que ocorrem consigo mesmas. Esse autor acentua que as atribuições causais podem ser de várias ordens: internas ou externas à pessoa, mutáveis ou imutáveis, controláveis ou incontroláveis.

O desenho de Mário sobre a sala de aula foi caracterizado por uma grande diferença entre o tamanho reduzido dos alunos em relação ao espaço da sala. Olhando para seu desenho, podemos perceber grande espaço vazio na parte de cima da folha de papel, sem especificações ou detalhes. Há grande desproporção entre o tamanho da porta da sala e o tamanho dos alunos no desenho e, em nossa opinião, esta diferença pode ser um indicador de desvalorização dos alunos na sala de aula, cuja representação simbólica é a diminuição dos alunos em relação ao ambiente.

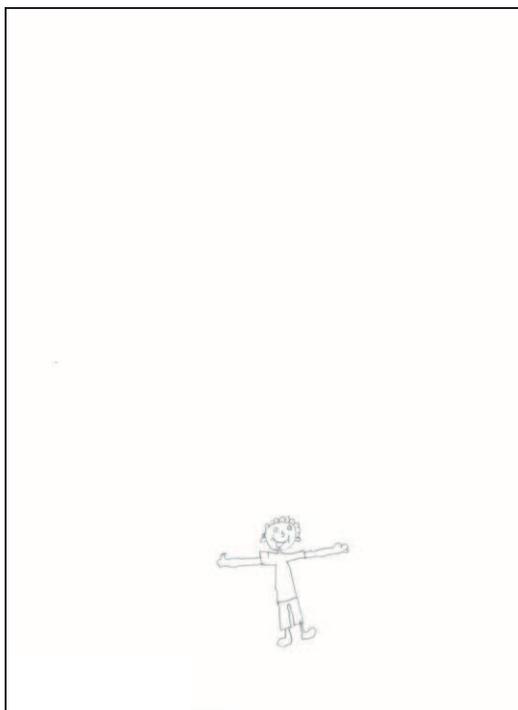


Desenho da sala de Mário, oito anos de idade. "Este quadrado aqui é a lousa, é a parte da sala que eu mais gosto".

Mário representou a si mesmo e aos colegas por meio de figuras em forma de palitos, muito pequenas, todas sentadas em cadeiras muito altas. Os alunos estão enfileirados um atrás do outro e todos estão virados para o quadro. Ele localizou-se na terceira posição e não desenhou a professora. Considerando que o desenho da sala de aula evoca conteúdos afetivos e que a professora é uma figura de destaque neste ambiente, por ter a responsabilidade de ensinar e o poder de reger o seu funcionamento, esta ausência nos leva a inferir que não existe uma relação de identificação ou mesmo de referência positiva com a professora, evidenciada pela sua omissão.

Com relação ao que estariam fazendo no desenho, disse que estavam apenas assistindo à aula; não representou nenhum material didático ou símbolo outro relacionado à leitura. Estas características parecem indicar um sentimento de apatia com relação à sala de aula, cuja expressão de um espaço vazio é bastante simbólica.

Mauro, nosso terceiro sujeito, tem também oito anos e apresenta problemas na leitura. Segundo a avaliação feita pela professora, reconhece vogais e consoantes. Na sala de aula é quieto e se esforça para realizar as tarefas e aprender. No encontro para a realização dos desenhos, ouviu as instruções sem fazer perguntas e ao terminar iniciou a confecção de seu desenho, de maneira rápida e concentrada.



Desenho da figura humana de Mauro, oito anos. Sua descrição: “ele é estudioso, os meus vizinhos gostam dele, acham ele inteligente e legal.”

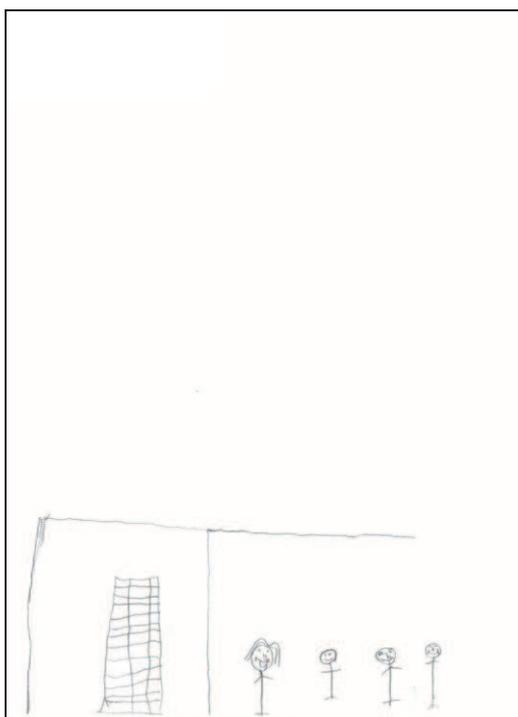
Mauro, ao falar sobre seu desenho, revelou que se tratava do irmão de dezoto anos que nos parece ser uma importante figura de influência e identificação em seu contexto familiar. Provavelmente o irmão reúne características que Mauro julgava serem importantes para ele. Ao descrevê-lo, comentou que o irmão era estudioso, já fazia faculdade e todos os vizinhos e amigos o achavam legal e inteligente. Esse aspecto nos remete as observações de Kolck (1984, pg. 16):

[...] o desenho pode também ser expressão de um tipo de aspiração do eu; um reflexo do que a pessoa gosta ou desgosta ou daquilo para com o que se sente ambivalente; projeção de atitude para com alguém do ambiente; projeção da imagem ideal do eu; um resultado de circunstâncias externas; uma expressão de padrões e hábitos; uma expressão da tonalidade emocional; uma projeção das atitudes para com o examinador e a situação; uma expressão das atitudes para com a vida e a sociedade em geral, é usualmente uma combinação de tudo isso.

O desenho da figura humana foi feito em tamanho pequeno, com uma cabeça grande, sendo localizado na parte inferior do papel, fatores que, segundo a técnica de Machover (1949), representam indícios de insegurança, sentimentos de inferiori-

dade e insatisfação. Apresentou ainda borraduras e retoques que podem ser considerados representativos de ansiedade.

O desenho da sala de aula foi deixado sem completar o contorno, um fator possivelmente indicativo de sentimento de vazio em relação à sala de aula. Não foram colocados objetos encontrados na sala de aula e, além dos alunos, somente foi desenhada uma grade, representando o portão de saída da sala de aula.



Desenho da sala de Mauro, oito anos de idade. "Eu sou este pequeno aqui em frente à Tia".

Foram desenhados alunos e a professora em forma de palitos e de pé. Mauro representou a si mesmo em frente à professora e no centro da sala, mas em tamanho menor que os demais. Ele diferenciou-se também no desenho da expressão facial, pois as faces dos colegas possuíam um sorriso e tinham rostos completos e também a professora, mas ele desenhou-se com um rosto incompleto e uma expressão de tristeza.

Este desenho apresenta indícios de uma forma negativa de se ver diante dos colegas, levando-nos a pensar que há um sentimento de inferioridade em relação aos colegas. Esse aspecto foi observado também na análise das características do desenho da figura humana.

Fábio, dez anos, pela idade e estatura, diferencia-se como um dos alunos mais velhos da turma. Ele apresenta dificuldades na leitura e reage com revolta ao

fato de não saber ler. Durante a observação percebemos comportamentos de revolta direcionados tanto aos colegas leitores como à professora. Estes comportamentos consistiam em palavras agressivas pronunciadas às colegas, leitoras a quem chamava de “cdf” e dizia de forma grosseira para não olhar para ele e deixá-lo em paz; também costumava gritar com os outros alunos e com a professora.

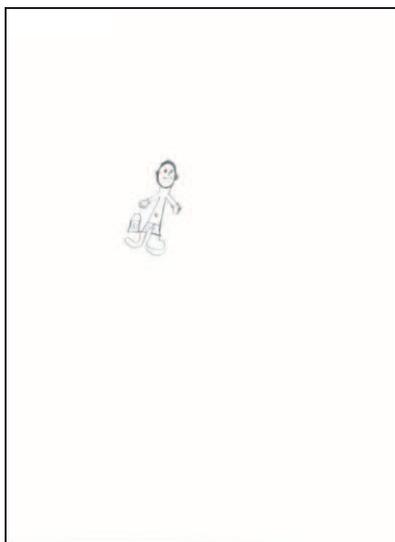
Na entrevista, também em tom de revolta, associava características de alegria, riqueza e popularidades aos colegas leitores e tristeza e exclusão do grupo aos que ainda não eram leitores. Destacou acreditar que os colegas leitores e a professora não se empenhavam realmente em ensinar a ler aos que ainda não sabiam. Segundo ele, a professora e os colegas leitores se dispunham a ensinar somente o que era “fácil” e para a parte “difícil” não havia apoio. Ficou aparente que em sua forma de pensar aquilo que as pessoas ensinavam, era fácil, ou seja, não dava trabalho de ensinar nem aprender, enquanto o que ele não sabia era difícil e isto, tanto os colegas como a professora, não ensinavam, como se fosse uma sabotagem ao seu conhecimento.

Durante a aplicação dos desenhos, demonstrou seriedade e colaboração. Perguntou-nos de qual tamanho queria o desenho. Respondi que deveria ser do seu modo e à sua escolha. Com tal atitude, demonstrou um comportamento diferente do que havíamos observado; daí reconhecemos tratar-se de uma tentativa de aproximação.

No desenho da figura humana, surgiu um aspecto importante, pois desenhou um menino com uma perna quebrada e narrou que isto aconteceu com um garoto que gostava muito de aguar plantas e um dia tropeçou em uma raiz e quebrou a perna. Segundo ele, por causa desse defeito, os outros riam dele. Além desse fator que nos parece indicador de revolta e nos remete a uma falta muito simbólica em sua imagem, em seu desenho, havia algumas características de agressividade que puderam ser evidenciadas na observação do traçado grosso e reforçado assim como do desenho de um menino com a perna quebrada.

Sendo a cabeça considerada, segundo Kolch (1984. Pg. 28), o centro de localização do próprio eu, do poder intelectual, do domínio social, do controle dos impulsos, que expressa as necessidades sociais e o contato e projeta as aspirações intelectuais e o controle dos impulsos pensamos que seria de significativa importância destacar no desenho de Fábio representado em tamanho grande, indicador de ênfase

se excessiva e confiança exagerada nas funções social, ideacional e de controle, com uma correspondente subestima do corpo e dos impulsos vitais.



Desenho da figura humana de Fábio, dez anos. Sua descrição: "Aqui é um menino que gostava de aguar as plantas e quebrou a perna por que tropeçou em uma raiz."

Essas características podem estar relacionadas à falha a que ele se atribui por não estar no mesmo nível de aprendizagem dos colegas. Existem outros possíveis indicadores de insegurança e baixo autoconceito, conforme análise baseada na figura humana na técnica de Machover (1949) como: tamanho pequeno, existência de correções e borraduras e cabeça grande. Existe também um traçado grosso e reforçado, o que supõe uma tendência à agressão e hostilidade em relação ao meio social.

O desenho da sala de aula, assim como o da figura humana possuía, um traço forte e era bastante reforçado. Era um desenho pequeno, flutuando, localizado na parte superior da folha com carteiras sombreadas. Estes traços fortes e sombreados, possivelmente, relacionam-se à agressividade presente em seu comportamento. Fábio se representou de pé e flutuando, um boneco bem escuro (ele tinha a cor da pele bem morena) e ao descrever-se disse que estava ali de pé, pedindo ajuda na hora da leitura. Desenhou também uma lousa com letras escritas agrupadas em três blocos, às quais descreveu como uma frase, que ele estava aprendendo.

O pouco aproveitamento do espaço no papel também foi um aspecto que nos chamou atenção, pois o desenho foi localizado na parte superior central, fator que indica segurança mas em tamanho muito pequeno que contradiz este indicio; foi impressa muita força para desenhar, fato observado na marca deixada na folha que podemos perceber pelo tato, o que mais uma vez reforçaria a tendência a agressividade e revolta.

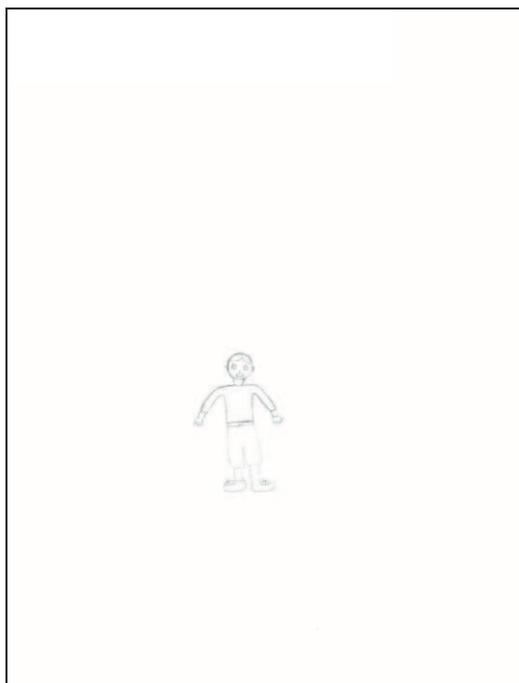


Desenho da sala de aula de Fábio, dez anos. Sua descrição: "Este aqui em pé sou eu, estou pedindo ajuda para ler."

Caio, de dez anos, foi muito citado pelos outros colegas como danado, "arenqueiro". Na sala de aula, a professora sempre chamava sua atenção, deixava-o de castigo e repetia que assim ele nunca iria aprender. Ele, por sua vez, estava sempre em pé e circulando pela sala de aula, mexendo com os outros colegas e durante as atividades ficava fazendo brincadeiras e desviando a atenção de quem estava próximo.

No momento de realizar os desenhos, demonstrou muita empolgação, ria enquanto desenhava, sempre querendo manter um clima de brincadeira. Neste ritmo, concluiu os desenhos sem problemas, um comportamento diferente do que ele costumava apresentar durante as atividades da sala de aula, pois, na maioria das situações em que estivemos observando, ele não concluía as atividades.

O seu desenho da figura humana foi bem elaborado, o que denota um bom ajustamento de sua imagem corporal. A posição do desenho na metade inferior da folha, porém, é um indicador de inadequação e insegurança, complementada pelo tamanho pequeno e a presença de retoques e borraduras são fatores indicadores de ansiedade e insegurança.



Desenho da figura humana de Caio, dez anos. Sua descrição: "este é um menino que as pessoas acham muito danado, quando ele crescer quer ser policial."

O desenho da sala de aula apresentou um tamanho muito pequeno, com alunos ainda menores. Representou o piso da sala com uma espécie de declive, colocando na extrema esquerda um aluno maior e em uma cadeira mais alta. No meio desenhou alunos menores e ele mesmo se localizou na terceira cadeira (da direita para a esquerda), na posição mais baixa do desenho e disse que estava de pé, conversando. Os alunos foram representados sentados e a professora também, mas atrás do birô. Comparando os dois desenhos, ficou marcante a mudança de estilo. O desenho da sala de aula foi muito pouco elaborado e em tamanho muito menor, apresentando retoques e borraduras e posicionado no canto esquerdo inferior da folha, posição que indica conflitos, egoísmo e regressão, expressos por meio de infantilidades, brincadeiras, inquietação e desobediência às regras e orientações, o que nos parece ser uma característica de sua personalidade.

Estas diferenças marcantes entre o desenho da figura humana e o desenho da sala de aula nos levam a elucidar questões a respeito do comportamento de Caio. A sua localização na sala nos parece informar que ele se coloca neste ambiente como se estivesse no fundo, na parte mais inferior da classe, embora se destacasse por ser o único aluno que estava de pé, como forma de chamar a atenção sobre si, mesmo que negativamente.

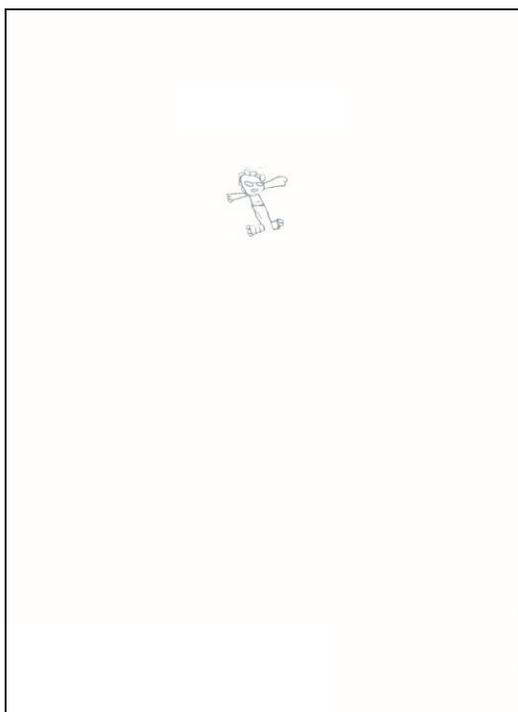


Desenho da sala de aula de Caio, dez anos. Sua descrição: “Eu sou este aqui do meio, estou em pé conversando.”

Nosso sujeito não-leitor com maior idade era Andrei, com doze anos, que demonstrava ser um garoto muito quieto em sala de aula. Ele apresentava um comportamento apático, não interagia com os outros e estava sempre calado. Ao convidá-lo a participar da atividade de desenho, observamos que ele ficou satisfeito e logo perguntou se iria ganhar um lápis. Respondemos que sim e ele foi conosco para a outra sala. Ao explicar o que iríamos fazer, ele se manteve calmo e aparentemente curioso.

Seguiu-nos até o local de realização dos desenhos sem falar nada. No caminho, observava tudo como se estivesse acompanhando algo, mas sem manifestar reações. Ao chegar à sala, sentou e perguntou o que deveria desenhar. Ao pedirmos que desenhasse uma pessoa, pegou o papel e o lápis e, sem levantar a cabeça, começou a desenhar.

Em seu desenho da figura humana, tomando por base a sua idade, percebemos indícios de imaturidade, com desenho pouco elaborado e infantilizado. Mesmo sendo o aluno mais velho do grupo pesquisado, seu desenho no aspecto elaboração assemelhava-se ao de Heitor, o mais novo de todos eles, com apenas oito anos. Davi descreveu a pessoa a quem desenhou como um boneco que estava lendo. Disse ainda que, no futuro, ele gostaria de ser professor e referiu-se sobre o que as pessoas diziam dele, que o chamavam de feio e de “arengueiro”.

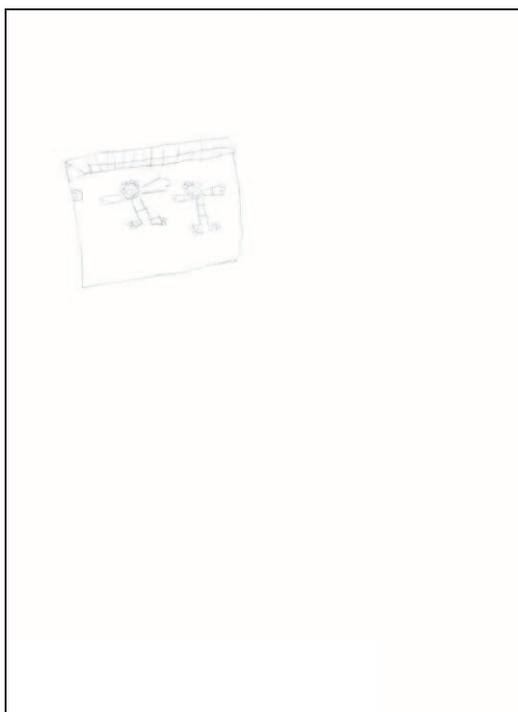


Desenho da figura humana de Davi, doze anos. Sua descrição: “este é um boneco que está lendo, as pessoas acham ele feio e arengueiro.”

A característica de descrever, ao ser questionado, um boneco lendo, pode estar relacionada ao seu desejo de aprender a ler. Outro aspecto que reforça esta possibilidade de realização intelectual é o fato de desejar ser professor. Simbolicamente, o desejo de ser professor representa uma relação de transferência, de saber intelectual, pela aspiração de conhecer, de ler.

Baseando-nos na análise da figura humana de Machover (1949), Davi apresentou características de insegurança e baixo autoconceito e isto pôde ser percebido no tamanho, muito pequeno, com pouca elaboração e presença de retoques e borraduras, o que indica presença de ansiedade, insatisfação, insegurança e, ocasionalmente, pode significar agressividade, segundo a concepção de Kolck (1984, pg.26).

O desenho da sala de aula seguiu características semelhantes ao da figura humana. A classe foi representada por um quadrado vazio, sem cadeiras, materiais ou detalhes outros típicos do ambiente escolar. Davi inicialmente não desenhou ninguém e, quando finalizou, perguntamos se havia alguém na sala. Pediu então para voltar a desenhar e aí se representou ao lado de outra pessoa, que ele apresentou como seu amigo João Paulo. Os rostos possuem imperfeições visíveis, não alinhamento dos olhos e pouca definição dos caracteres de uma figura humana. Os bonecos estão de pé e, ao descrever a cena, ele disse que estavam assistindo à aula.



Desenho da sala de aula de Davi, doze anos. “pronto... aqui na sala de aula, sou eu e o meu amigo João Paulo”.

Observamos, diante da análise dos desenhos das seis crianças não-leitoras, que elas apresentaram uma predominância de desenhos pouco elaborados, em tamanho reduzido e, na maioria dos casos, com retoques e borraduras, que poderão indicar um autoconceito fragilizado.

Em relação aos desenhos da sala de aula, acreditamos que expressavam um ambiente pouco diversificado, sem estímulos e com representações de pessoas tristes, sem vida ou prazer, sendo constituídos por espaços vazios, não finalizados e, na maioria das vezes, com alunos sentados, apáticos e sem expressão nos rostos.

Estes aspectos nos parecem estar relacionados a um ambiente onde existia pouca ou nenhuma estimulação, onde não se sentiam valorizados e, por essa razão, revelavam tendências à indiferença. A professora foi representada somente em três dos seis desenhos dos alunos não-leitores e, em dois deles apareceu atrás do birô, que compreendemos como uma posição distanciada da turma ou de indiferença para com seus alunos.

Em um dos desenhos, o de Heitor, a professora foi colocada de costas para a classe e, segundo esse aluno, ela estava fazendo “outras coisas” não relacionadas à sua atividade docente. O que foi expresso nos desenhos das crianças pode estar

relacionado a um sentimento manifestado pela falta de atenção por parte da professora.

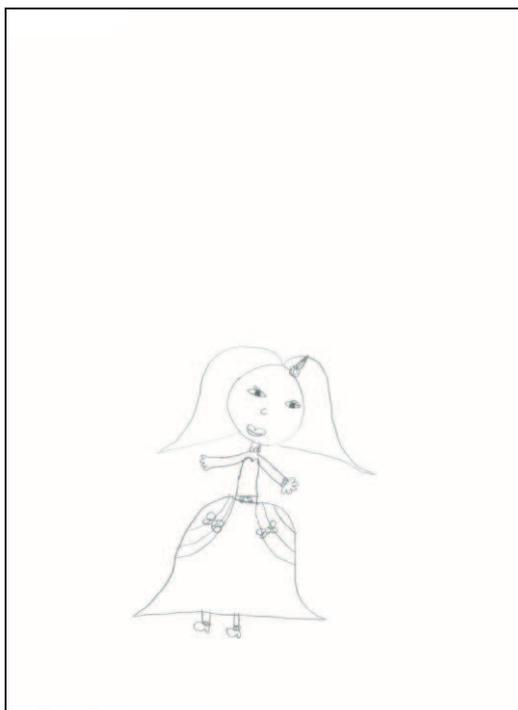
4.2 Representações dos leitores

Como forma de enriquecer e proporcionar uma analogia entre as expressões das idéias sobre si mesmos e a sala de aula através dos desenhos, propomos que cinco alunos leitores realizassem os mesmos desenhos, do mesmo modo como foi pedido aos alunos não-leitores.

Apresentaremos as análises das produções das crianças da mesma forma que organizamos anteriormente a dos alunos não-leitores, ou seja, por seqüência cronológica, seguindo essa ordem: Bia, Ana e Josi, com oito anos de idade, e Marina e Téo de nove anos.

Bia, com oito anos, era uma aluna leitora que participava das aulas e sempre era elogiada pela professora. Ela era participativa, organizava os grupos e ajudava os colegas, embora possuísse um espírito bastante competitivo. Na realização das tarefas, terminava rápido e sempre anunciava para todos quando finalizava a atividade, afirmando que a tarefa era muito fácil.

Durante a realização do desenho, manteve a animação e a curiosidade, demonstrando empolgação enquanto desenhava. Seu desenho da figura humana apresentou um tamanho grande, figura sorridente e muitos detalhes na elaboração, como enfeites no vestido, laços nos cabelos, colares e pulseiras, cuja presença pode indicar o despertar da sexualidade. Essas características, juntamente com a qualidade do grafismo, são consideradas indicadores de autoconfiança e segurança, segundo Machover (1949).



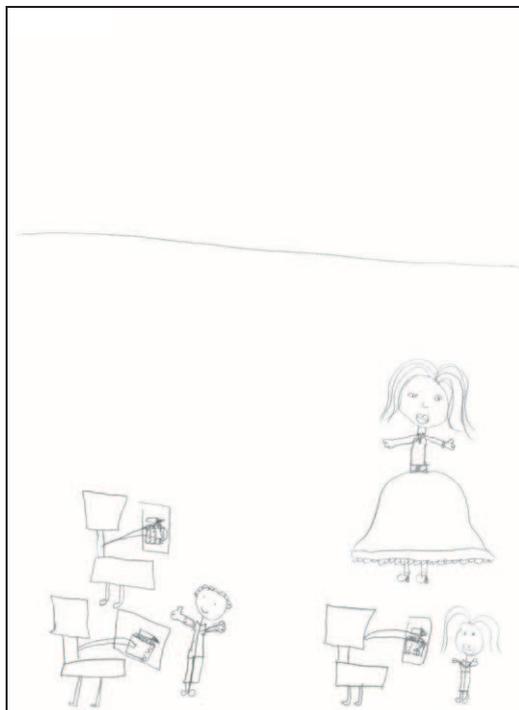
Desenho da figura humana de Bia, oito anos. "As pessoas acham que ela é bonita".

No desenho da sala de aula apresentou características de um ambiente alegre. Desenhou uma sala ampla e em tamanho grande, aproveitando mais da metade da folha. Desenhou-se em primeiro plano, maior do que os demais, quase do tamanho de seu desenho individual da figura humana. Sua figura estava em posição diferenciada das demais figuras dos colegas, que se encontravam próximas às carteiras e a dela se colocava afastada, como se estivesse ensinando.

Esse detalhe nos levou a relacionar os comportamentos de Bia na sala com o papel exercido pela professora, pois muitas vezes essa aluna agia como se fosse a professora, dando explicações, esclarecendo dúvidas durante as atividades ou repreendendo os colegas quando a sala estava desorganizada. Em seu desenho, todos possuíam expressões de rosto felizes, estavam de pé, demonstrando participação. Ela desenhava também vários objetos que existem na sala de aula, representando as carteiras e, sobre elas, lápis e cadernos. O seu desenho da sala de aula parece representar a sua satisfação neste ambiente, bem como sua posição de destaque na classe.

Durante a realização dos desenhos, Bia demonstrou satisfação, sorrindo e falando em voz alta que gostava muito de desenhar e preferia desenhar pessoas grandes. Relatou que gostava da escola e de ler, gostava muito de desenhar, mas durante a aula não podia para não perder a explicação sobre o assunto. Perguntou-nos para que serviriam os desenhos e se eram para um concurso, para ver quem

desenhava melhor. Respondemos que era uma atividade para conhecer melhor os seus colegas e a ela também. Aparentemente ficou satisfeita com as respostas e realizou a atividade com muito capricho.

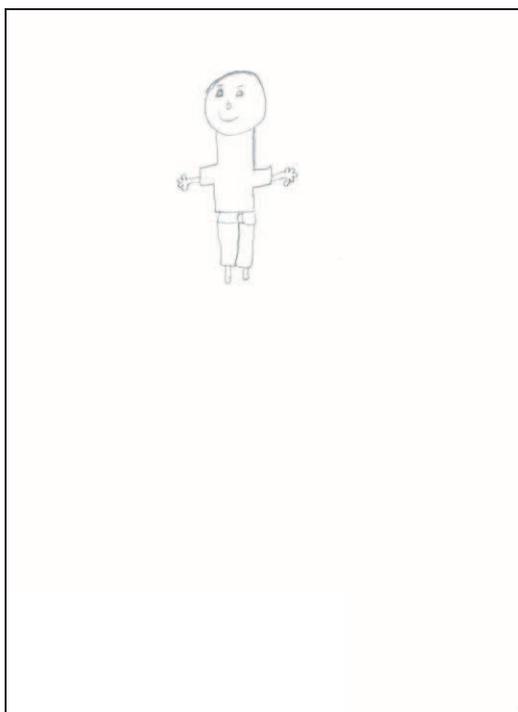


Desenho da sala de aula de Bia, oito anos. “Esta á minha sala, esta grande sou eu e estes são os meus amigos... Já terminamos o dever”.

Ana integrava o grupo dos leitores da sala de aula. Em seu registro de avaliação constava que era leitora fluente. Era uma garota calma e calada, e na sala de aula realizava todas as tarefas e conversava reservadamente com alguns colegas. Participava das leituras coletivas quando era solicitada e nos grupos exercia o papel de líder, realizando as tarefas, organizando os materiais, o tempo e orientando os demais.

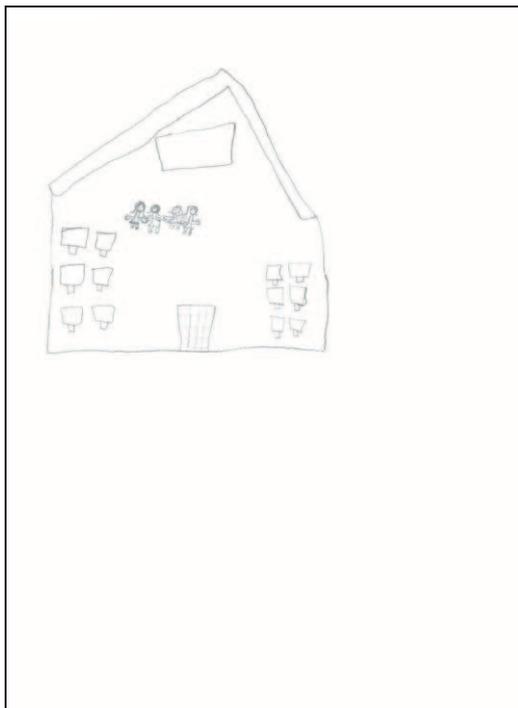
Desenhou de forma tranqüila e sem realizar pausas. O seu desenho da figura humana foi uma figura masculina que segundo ela, era um irmão a quem descreveu como uma pessoa bonita, inteligente e feliz. Perguntada sobre a percepção que as pessoas tinham sobre ele, Ana disse que o achavam bonito. A inversão do sexo no desenho de Ana pode indicar que o modelo de identificação sexual ainda não está bem definido, pois falta-lhe segurança quanto à própria imagem corporal. Pode ainda ser uma expressão de fantasias românticas ou grande relação afetiva com a pessoa que foi desenhada, no caso, o seu irmão mais velho.

O desenho apresentou tamanho grande, posição na metade superior da folha e uma elaboração adequada para sua idade, com roupas e características bem definidas. O tamanho grande da cabeça indica ênfase excessiva e confiança exagerada nas funções social, ideacional e de controle, com uma correspondente subestima do corpo e dos impulsos vitais, segundo Kolck (1984, pg. 28). A ênfase dada ao pescoço e a presença de borradura no contorno implica sinal de conflito e problemas com o controle corporal ou ainda é um possível indício de perturbações somáticas (KOLCK, 1984, pg. 33).



Desenho da figura humana de Ana, 08 anos. "Este é meu irmão, tem oito anos e todos acham ele bonito".

No desenho da sala de aula, Ana destacou alguns detalhes, como uma grade na porta da sala e fez o desenho das carteiras. Só desenhou meninas, todas de pé e de mãos dadas no centro da sala e em frente à lousa e, na descrição, se localizou na primeira posição do lado direito. Chamou-nos atenção o fato de esta menina ter desenhado apenas meninas, em uma classe composta de meninos e meninas, e de estarem de mãos dadas, aliada ao fato de seu desenho da figura humana ter representado um menino e não o esperado, que seria a representação de uma menina, ou seja, de seu próprio sexo.



Desenho da sala de aula de Ana, oito anos. "Aqui sou eu e minhas amigas, sou esta primeira aqui, estamos fazendo a atividade de grupo".

Josi tinha oito anos de idade e, segundo os registros de avaliação de abril e junho, já lia fluentemente e o seu nível de escrita era o alfabético. Gostava de participar das atividades para demonstrar suas habilidades. Na sala estava envolvida em tudo, tanto nas tarefas quanto no controle da turma e, muitas vezes, repreendia as brincadeiras que eram feitas por outros alunos durante a aula. Às vezes entrava em discussões com os meninos e gritava com eles e, nestes momentos, demonstrava sua autoridade.

Quando iniciamos a aplicação dos desenhos, levávamos os alunos individualmente para outra sala da escola. Josi não estava entre as primeiras e sempre se aproximava e nos perguntava quando seria a sua vez, ou ainda por que não havia sido convidada. No dia em que foi chamada, demonstrou satisfação ao receber o convite. Contou que já costumava desenhar no seu dia-a-dia.

Seu desenho da figura humana envolveu a representação de uma menina em tamanho pequeno, situada na parte superior da folha, fato que pode indicar energia, objetivos muito altos que possivelmente se tornarão inatingíveis, tendo que recorrer à fantasia para realizá-los (MACHOVER, 1949). O tamanho reduzido no desenho representava indícios de inferioridade e inibição, fator que contradizia o que foi observado em seu comportamento impositivo e autoritário e em sua fala, que demonstrava altivez e segurança.



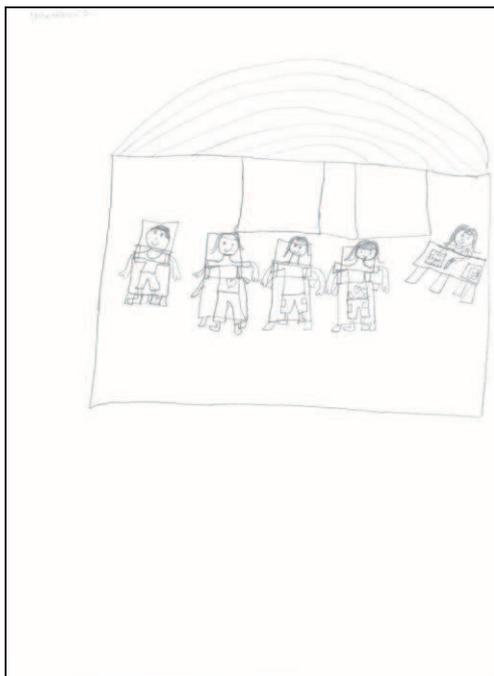
Desenho da figura humana de Josi, oito anos. “As vezes eu escuto falar que ela é bonita”.

Observamos um detalhe no desenho cujo destaque uma flor no vestido era localizado na altura da cintura, que, na visão de Machover (1949), pode estar representando o início do interesse para as questões de sexualidade. No inquérito sobre o desenho, afirmou que era uma pessoa bonita e que os outros concordavam com isto.

A sala de aula foi desenhada em tamanho amplo e com aparência lúdica. Josi representou três meninas e um menino como se estivessem deitados em cadeiras diferentes das carteiras da sala, e todos estavam na frente da professora, que foi desenhada em segundo plano. As figuras possuíam expressões de alegria e suas roupas eram enfeitadas com corações e flores semelhantes à do desenho da figura humana.

Ela localizou-se na primeira posição à direita, no lugar mais próximo da professora, que também foi desenhada sorridente, expressando satisfação e sentada em seu birô, tendo materiais escolares sobre a mesa. Josi escreveu a palavra “agenda” em um desses materiais, para destacar sua habilidade na escrita.

Acreditamos que o desenho era bem estruturado, ocupando grande parte da folha, o que demonstra que Josi sentia-se bem no ambiente da sala de aula, tendo um bom relacionamento com os colegas e a professora, como foi realmente observado.



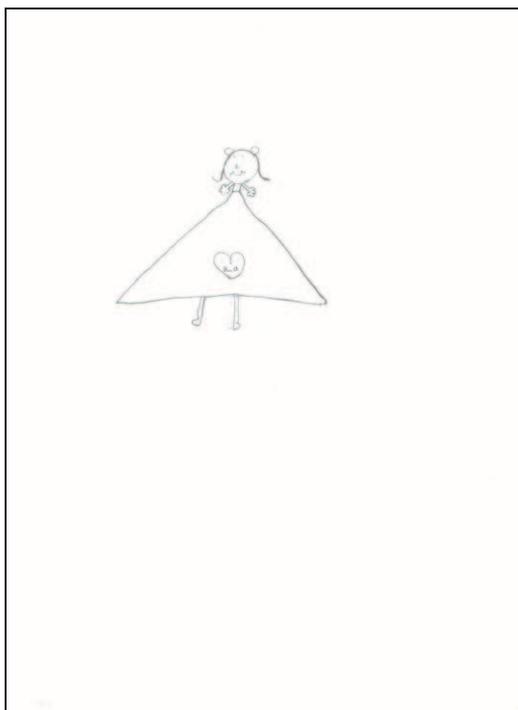
Desenho da sala de aula de Josi, oito anos. "Aqui sou eu, minhas amigas e a tia... estamos nos divertindo e aprendendo."

Marina tinha nove anos. Era quieta, séria, muito dedicada e interessada nas atividades e assuntos vistos e discutidos na sala de aula. Segundo os registros de avaliação de abril e junho, feitos pela professora, ela lê fluentemente e seu nível de escrita é alfabético.

No momento de desenhar, Marina mostrou-se tranqüila e demonstrou satisfação. Seu desenho da figura humana apresentou riqueza de detalhes, tamanho médio e foi localizado na metade superior da folha, indicativo de energia e objetivos muito altos, possivelmente inatingíveis e realizáveis na fantasia. Esse fator é ainda associado a esse período do desenvolvimento, no qual a fantasia é muito presente.

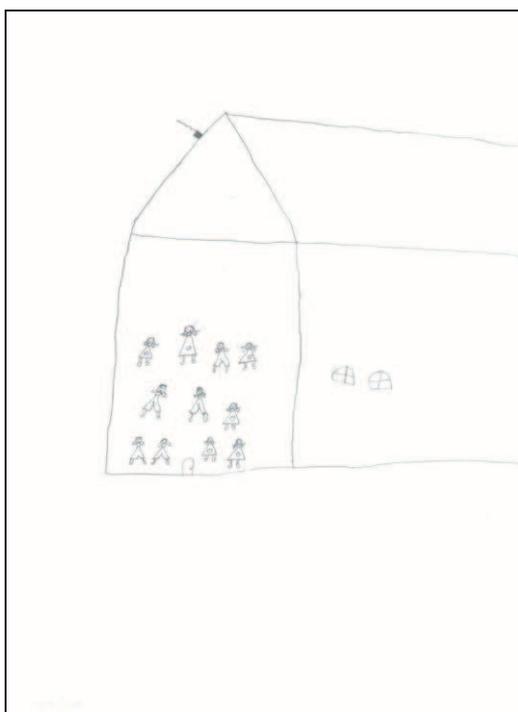
Respondendo ao questionário sobre o desenho, demonstrou características de uma pessoa adulta, descrevendo seu desenho como uma pessoa que tem um trabalho e preocupações em seguir as regras, para ser aprovada e manter-se no emprego. Disse-nos ainda que o mais importante para esta pessoa era que a família tivesse saúde e paz.

Marina fez um coração na saia da figura desenhada e escreveu o nome "Bia", fato que não foi devidamente explicado durante o inquérito, embora possa dar indícios do interesse pelas questões sexuais, enfatizado pelo modelo e tamanho amplo da saia, em forma de triângulo.



Desenho da figura humana de Marina, nove anos. “Esta é uma moça bonita, trabalha na Vulcabras, faz sapatos.”.

O desenho da sala de aula foi amplo e em forma de casa; representou pequenas figuras femininas e masculinas desenhadas em formato de triângulos e com detalhes fazendo a diferenciação de gênero através de umbigo nos meninos e corações na roupa das meninas. As expressões nos rostos apresentam-se sorridentes e Marina desenhou-se em primeiro plano e localizou-se na primeira fila e em tamanho maior do que os demais colegas.



Desenho da sala de aula de Marina, nove anos. “Esta primeira sou eu; estamos todos na sala estudando.”

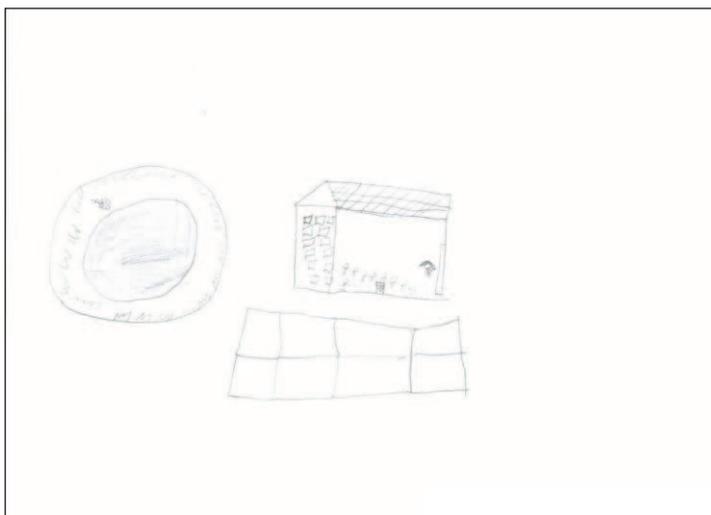
Téo tem nove anos e nas avaliações constava que era um leitor fluente. Este fato podia ser observado também durante as aulas, pois ele se expressava bem, apresentava uma boa desenvoltura na leitura e na escrita. Durante a sessão individual de aplicação dos desenhos e da entrevista, estava muito curioso para saber o motivo pelo qual foi convidado a participar. Demonstrava autoconfiança e segurança e isto pode ser observado em seu comportamento e também em seus desenhos.

Permaneceu calmo e tranqüilo durante a realização dos desenhos, sem apresentar resistências nem dificuldades. Desenhou rapidamente, sem hesitações. Seu desenho da figura humana foi bem elaborado e em tamanho grande, aspectos que indicam um autoconceito adequado. Desenhou uma figura feminina e na descrição afirmou que se tratava de sua mãe. Este fato, segundo Machover (1949) pode ser um indicador de ambientes familiares nos quais as crianças não são aceitas como crianças. Isto pode estar relacionado com o comportamento adulto apresentado por Téo em situações observadas e com uma tendência a ligação forte com a mãe.



Desenho da figura humana de Téo, nove anos. "Esta é minha mãe, ela não tem trabalho porque não aprendeu muitas coisas."

No desenho da sala de aula, representou a si, aos colegas e também à professora. As pessoas em seu desenho eram muito pequenas e não tinham rostos, com os alunos de um lado e a professora do outro, todos em pé, Téo fez uma ordenação, como uma fila e, na descrição, identificou-se como o primeiro ou o mais próximo da professora. Seu desenho parece ser pouco elaborado para a sua idade e durante a entrevista Téo mostrou-se confiante, consciente de suas habilidades, fato que não transparece em seu desenho da sala de aula.



Desenho da sala de aula de Téo, nove anos. "Aqui sou eu, aqui meus colegas e aqui a tia ela ta me explicando as tarefas. Aqui é o pátio e a quadra onde brinco com os amigos na hora do recreio e onde hastiei a bandeira do Brasil."

Além da sala de aula Téo desenhou mais três ambientes da escola, tais como a quadra de esportes e o pátio onde aconteciam as cerimônias e onde ele destacou um evento em que hasteou a bandeira e, além disso, era o local onde brincava durante o recreio.

No geral, todos realizaram o desenho de forma prazerosa. Eles demonstravam satisfação por estar ali. Mesmo os alunos não-leitores que habitualmente não participavam ativamente das aulas e das atividades propostas no momento do desenho tiveram um comportamento diferenciado, como Caio, que convidamos por ter sido citado pelos outros como o menos querido e o mais danado, e também por estar sempre em movimento durante as aulas, provocando os colegas, fazendo piadas com o que era falado, fato que nos chamou atenção.

Durante a realização do desenho, ele permaneceu atento e concentrado, o oposto de como se comportava em sala de aula. O seu desenho da figura humana foi muito bem elaborado, ainda que tenham sido observadas características de insegurança e ansiedade. Já o da sala de aula apresentou características diferentes no que se refere ao tamanho das pessoas, que neste último foi muito pequeno, como também a elaboração, que foi pobre. Esta mudança positiva de comportamento para a realização dos desenhos para nós pode ter sido motivada por uma situação na qual a atenção estava voltada somente para ele e foi dada a oportunidade de realizar algo onde não havia regra ou suposição de julgamento. Esta resposta positiva nos leva a refletir sobre a importância de intervenções particularizadas, que em nossa opinião poderiam facilitar na mudança de comportamentos em casos mais relacionados a aspectos afetivos, emocionais.

Observamos também que a movimentação ocasionada pelas sessões de aplicação dos desenhos chamou a atenção de todos os alunos. Talvez o fato de mudar de ambiente, sair da sala de aula e ir a outro local realizar uma atividade diferente da habitual tenha despertado a curiosidade de quem não participou.

Nos momentos de observação, quando estávamos na sala, muitos se aproximavam e perguntavam se iriam ser convidados a desenhar e também se ofereciam para participar. Explicávamos que para a outra sala somente alguns iriam, e que se tratava de um sorteio, mas, após vários questionamentos e apelos, pedimos permissão à professora e em um dia reproduzimos o filme das imagens filmadas. Eles adoraram se ver e vibraram muito com as imagens. Em nossa avaliação, foi um momento de alegria e descontração para eles que assistiram atentos e se divertiram comentando as imagens.

Acreditamos que essa repercussão, desde uma simples atividade diferente pode estar relacionada à ausência de diversidade de suas aulas, bem como ao interesse que é despertado quando é dedicada maior atenção a eles.

Os ritmos, frases e atitudes durante a atividade nos auxiliaram na análise do todo. Aspectos sutis como o nervosismo de Henri, o orgulho de Josi e Téo, o cuidado de Marina, a desenvoltura de Bia, a atenção e cooperação de Caio e muitos outros nos revelaram a importância de estar atento aos movimentos das crianças durante as atividades, pois desta forma nos aproximamos ainda mais de cada um e tivemos a oportunidade de compreendê-los melhor. Esta proximidade facilitou o estabelecimento de um clima cooperativo e aumentou a possibilidade de um diálogo.

Diferentes trabalhos e pesquisas convergem para a observação de que os desenhos das crianças são expressões que evoluem de forma compatível com a idade e nível de desenvolvimento. Segundo Greig (2007,pg.14), o desenho da criança é um bom reflexo de sua personalidade; sua evolução representa um verdadeiro filme da maturação e um argumento para muitos debates clínicos. É importante salientar que consiste em um processo individual, com um sentido próprio de acordo com as experiências e história de vida de cada um, entretanto existem aspectos comuns nos desenhos característicos das fases de desenvolvimento.

No teste de inteligência infantil, Goodenough (1926 in CUNHA et al., 1986) propõe a avaliação da idade mental e Quociente de inteligência (QI) pela análise do desenho da figura humana. A autora assinala que a atividade gráfica se inicia desprovida de intenção: traços de linhas desorganizadas, irregulares, fracionadas ou

contínuas, carentes de organização e conteúdo e chegam ao ápice com a adaptação, que é a capacidade de ajustar o esquema desenhado a novos traços que se agregam progressivamente, conforme evolui o conceito.

Deste modo, pelos níveis de elaboração observados no desenho o desenvolvimento psicológico seria demarcado pelas seguintes fases: associação por semelhança; análise das partes que correspondem ao objeto do desenho; valoração dessas partes e seleção das que parecem características ou essenciais; análise das relações espaciais, da posição relativa; juízo das relações quantitativas, de produção relativa; processo ulterior de abstração, redução e simplificação das diversas partes do objeto em contornos gráficos; coordenação dos movimentos visomanuais no ato de desenhar e adaptação.

Segundo Di Leo (1993, pg. 32),

A criança insegura desenha a figura humana com linhas pequenas, trêmulas e quebradas, criando uma figura pequena afastada do centro. Em contraste, a criança segura revela a alegria de viver... o estar livre de ansiedade sufocante será expresso no tamanho da figura e na impetuosa e boa pressão da linha, que tende a ser contínua, sendo a figura posicionada no centro da folha e não localizada num canto.

Observamos o tamanho pequeno em todos os desenhos da figura humana dos alunos não-leitores e em apenas um desenho da figura humana de uma aluna leitora, Josi. Em contrapartida, todos os desenhos da sala de aula de alunos leitores e alunos não-leitores tinham também um tamanho reduzido.

Os desenhos em tamanho pequeno dos alunos não-leitores indicavam possivelmente uma baixa catexe corporal, ou seja, um nível baixo de satisfação com o próprio eu ou um elevado sentimento de insatisfação consigo mesmos.

Para Kolck, (1984,p.16) ,

Pesquisas sobre catexe corporal, isto é o grau de satisfação ou insatisfação com várias partes e processos do corpo ou sentimentos do indivíduo para com seu corpo, mostram-na integralmente relacionada com o autoconceito, pois os resultados, em resumo levam as seguintes conclusões: 1) sentimentos a respeito do corpo são proporcionais aos sentimentos sobre o eu; 2) baixa catexe corporal é associada com ansiedade sob a forma de preocupação autística indevida coma

dor, doença ou danos corporais; 3) baixa catexe corporal é associada com sentimentos de insegurança envolvendo o eu; 4) tamanho do corpo é determinante importante da catexe pelo corpo; 5) catexe corporal e catexe do eu são correlacionadas.

Ao observarmos a predominância do tamanho pequeno das pessoas no desenho da sala de aula, chegamos a hipotetizar que existe uma cobrança excessiva em relação à aprendizagem que pode ensejar conseqüências negativas para o autoconceito das crianças e para o próprio aprendizado.

Podemos considerar que os desenhos da sala de aula expressam características do autoconceito acadêmico que, segundo Marsh, Byrne e Shavelson, (1988 apud MIRAS IN COLL p. 212) é definido como a representação elaborada de si mesmo como aprendiz e compreende as habilidades e características que um sujeito se atribui para aprender em um contexto de ensino.

Em nosso trabalho de pesquisa pudemos inferir que os alunos como um todo - leitores e não-leitores - parecem se posicionar negativamente, se sentir diminuídos e pouco valorizados, no ambiente de sua sala de aula. Diante da importância e influência que acreditamos possuir o autoconceito acadêmico para o autoconceito global, destacamos que esta constatação poderá servir de alerta para a necessidade de mudanças no ambiente escolar, a começar por um ambiente mais facilitador e acolhedor, maior aproximação da professora com os alunos, compromisso e disposição da professora para acompanhar e dar suporte àqueles alunos com maiores dificuldades na aprendizagem, além de maior investimento afetivo para com os mais tímidos e calados.

No concernente à elaboração dos desenhos, ou seja, à correlação entre detalhes, características da expressão e idade, observamos que há uma predominância de maior riqueza, mais detalhamento e, portanto, melhor elaboração, nos desenhos dos alunos leitores. Os desenhos da figura humana deste grupo apresentaram visíveis características de identificação sexual, detalhes na vestimenta, poucas omissões e nenhum desenho em forma de palito.

Em contrapartida, os alunos não-leitores desenharam figuras humanas pobres em detalhes e pouco elaboradas para a idade, com o desenho em forma de palito, de Heitor, oito anos, e outro desenho da figura humana desenhada por Davi, 12 a-

nos, com muito pouco detalhamento e sem identificação sexual, características raramente encontradas em crianças de sua idade.

Em relação ao estilo, observamos diferenças marcantes entre os dois grupos. Os alunos não-leitores apresentaram características de um estilo mais contido, com desenhos que ocuparam pouco espaço da folha; traços escuros e desenhos pouco criativos e imaginativos que podem estar relacionados a uma expressão de baixo autoconceito.

Os desenhos dos leitores chamaram a atenção com características de um estilo mais exuberante, com riqueza de detalhes, expressões de alegria, objetos relacionados a leitura e escrita e símbolos lúdicos em maior evidência do que os dos colegas não-leitores. Acreditamos que possivelmente esta maior diversidade simbólica relacione-se a um autoconceito positivo.

Fazendo uma análise comparativa entre os desenhos dos alunos leitores e dos alunos não-leitores, podemos observar alguns aspectos importantes. Os leitores apresentaram em comum o fato de representarem a sala de aula e se representarem de maneira mais destacada e mais valorizada, localizando-se no começo da fila, em tamanho maior do que os demais ou mais próximos da professora. Outro aspecto observado nos desenhos da sala de aula é a aparência lúdica, com a presença de alunos sorrindo e bem próximos uns dos outros.

5 OS DISCURSOS SOBRE O LER OU O NÃO LER

Durante nosso trabalho de pesquisa empírica, entrevistamos a professora e os onze alunos do terceiro ano, dos quais seis eram alunos leitores e cinco alunos não-leitores, que já haviam participado da fase de investigação através dos desenhos. Realizamos uma entrevista semi-estruturada, envolvendo dez questões, algumas sobre a autopercepção do aprendizado da leitura e outras acerca das concepções formadas pelos alunos sobre pessoas leitoras, pessoas não-leitoras e as diferenças entre ambas.

Pelos discursos de nossos sujeitos, e também o da professora, foi possível perceber aspectos das relações que existiam entre eles e de características do ensino e do aprendizado da leitura na sala de aula. A professora demonstrou em suas falas contradições entre as noções que, acreditava, eram importantes para o aprendizado dos alunos e os seus fundamentos teóricos, exibindo ainda erros de concepções, revelando-nos que se sentia muito cansada. Segundo sua fala, pudemos entrever que, da parte dela, tudo já estava sendo feito para que os alunos aprendessem e, se porventura, existiam falhas na concretização do aprendizado, eram da competência da família e dos próprios alunos.

Não obstante, os alunos não-leitores expressavam em suas falas a existência de uma grande distância entre o conhecimento que detinham os alunos leitores e os alunos não-leitores. Em suas descrições, utilizaram boas qualidades e expressões positivas para descrever os leitores e o ambiente escolar. Já ao descrever os alunos não-leitores, apontavam falhas no conhecimento, comportamentais, de contexto e até mesmo físicas, nas quais identificamos situações de tristeza, sofrimento e falta de confiança em suas qualidades e possibilidades.

5.1 As concepções da professora sobre leitura, os alunos leitores e os não-leitores

Nossa observação procurou não somente analisar a realidade cotidiana da escola, mas também verificar dados e pesquisas sobre os resultados educacionais deste município, constatando que haviam diversas iniciativas e todo um trabalho da

equipe de técnicos da Secretaria de Educação, com investimentos na formação prática do professor para a efetivação de uma educação de qualidade.

No âmbito da leitura, esse município tinha por base projetos e programas de alfabetização e capacitação da rede de ensino com o objetivo de melhorar o nível dos professores e dos alunos. As concepções que serviam de base para o ensino da leitura e da escrita eram bastante atualizadas, relacionadas às práticas sociais, contextualizadas, e tinham como referenciais as teorias socioconstrutivistas e as concepções de leitura de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Nosso objetivo era realizar a pesquisa em uma sala de aula de terceiro ano, baseada na proposta curricular vigente, segundo a qual, nesta série, os alunos já deveriam estar alfabetizados. Tivemos uma boa acolhida e atenção da Diretoria da escola, que nos apresentou às professoras do terceiro ano. Havia três salas de aula, das quais, aleatoriamente, tomamos uma.

Conhecemos, então Juliana, a professora da sala de terceiro ano, do turno da tarde. Ela nos recebeu bem e nos acolheu com muito boa vontade. Em nosso contato inicial, ela falou um pouco da realidade de sua escola, apontando como uma das dificuldades a sala de aula superlotada, com quarenta alunos, dos quais somente doze liam. Esta situação nos surpreendeu, pois diante das informações previamente obtidas sobre o sistema de ensino deste Município e da própria escola, esperávamos um número menor de alunos com problemas na área da leitura.

Juliana era professora há dez anos e havia feito um curso superior de Licenciatura Plena em Pedagogia (em regime especial) através de convênio entre a Prefeitura de seu Município e a Universidade Estadual de Ceará - UECE. Sempre trabalhou com crianças e já se sentia um pouco cansada e desmotivada, pois, segundo ela, a profissão era muito desgastante, em decorrência precárias condições de trabalho e pouco incentivo financeiro.

Observamos que Juliana em sua fala revelava idéias e concepções sobre a leitura e o aprendizado que diferiam das teorias norteadoras das diretrizes educacionais apresentadas pelos técnicos da Secretaria de Educação do Município. A proposta educacional apresentada pela equipe baseava-se nos princípios do construtivismo piagetiano e nas concepções de leitura de Ferreiro e Teberosky.

Em alguns momentos de seu discurso, ela se confundia na explicação sobre seus métodos de ensino e sobre suas concepções, demonstrando uma falta de segurança sobre os princípios norteadores do seu trabalho:

Pesquisadora: Como é trabalhar com crianças?

Professora: Eu trabalho mais no concreto, com sílabas e jogos.

Pesquisadora: Como você trabalha a leitura em sua sala de aula?

P – Situo a leitura mais na parte silábica, pois se aprende as letras, depois as sílabas e depois se aprende a ler. Eu utilizo este método. Atualmente existe um projeto da Secretaria de Educação que ajuda muito, chama se VLE – Vivenciando a Leitura e a Escrita. Acho muito importante a leitura, pois está em todas as disciplinas. Em ciências leio o texto junto com eles, coloco o texto na lousa e vou lendo com eles, por exemplo, texto sobre animais. Em matemática leio os problemas. Tudo tem que ter leitura no meio, se não tiver não vai não... Aprendi isto depois da formação... Eu assisti muitos debates e programas sobre ensino... aprendi muito. Acho que se ensina juntando as letras, depois formando sílabas e palavras. Antes eu ensinava diferente, ia logo para as sílabas: ba, be,.. Depois da formação aprendi este outro método. Primeiro vou para as letras ex: bê com a é igual a ba e não beabá.

Com estas colocações Juliana demonstrava que acreditava estar praticando uma metodologia moderna e baseada nas concepções discutidas e propostas nas formações que freqüentava. Para ela, trabalhar com sílabas era basear-se no concreto, pois isto significava que, trabalhando desta forma garantia uma metodologia aproximada do dia-a-dia das crianças e de situações que poderiam ser consideradas concretas. Estas colocações estão completamente deslocadas dos fundamentos teórico-filosóficos antes mencionados e denotam uma falta de compreensão do que podem representar na prática escolar. A dissociação do saber teórico em relação ao saber prático – o saber-fazer, parece ser bastante comum entre os professores.

Segundo Solé e Teberosky (2004, pg.326),

Algumas propostas inspiradas nesses princípios demonstraram sua capacidade para contribuir na formação de leitores e escritores estratégicos. Mas também mostraram a dificuldade de muitos professores para realizá-las, dificuldade que pode ser atribuída fundamentalmente ao fato de que sua implantação não é uma questão puramente técnica, mas que remete compreender a leitura e a escrita com base em novos pressupostos.

Ao tentar comparar a metodologia utilizada por ela antes e atualmente, utilizou um exemplo que expressava a mesma idéia e, acreditamos, parece que não percebia que continuava fazendo o mesmo, pois, durante as aulas, seguia um roteiro

de planejamento (em anexo) que, segundo a professora, era elaborado em conjunto com a equipe técnica da Secretaria de Educação e demais professores da rede municipal, nos encontros do projeto, que aconteciam mensalmente.

Percebemos na fala inicial de Juliana falta de ânimo e empolgação com o seu trabalho. Ao mencionar a quantidade de anos de experiência, disse que já estava cansada e como exemplo de bom ensino enfatizou a situação da escola particular de seu filho. A fala de Juliana revelava uma tendência clara de insatisfação com o seu trabalho e pouca crença em si mesma e no que fazia, ao explicar que tentava tudo, mas já estava cansada de trabalhar inutilmente pois não obtinha sucesso.

Acreditamos que a repetição deste comportamento em seu dia-a-dia poderia afetar o seu autoconceito ou ainda ser o reflexo de uma expressão negativa deste. Este trabalho de pesquisa parte da compreensão de que a qualidade do autoconceito do professor tem grande importância na formação do autoconceito do aluno, assim como interfere na eficácia do trabalho docente. Possivelmente, existia uma relação de reciprocidade entre eles e este aspecto se apresentava nas relações vivenciadas entre alunos e professores em sala de aula e, portanto, deviam ser considerados.

A professora lastimava as condições em que trabalhava. Respeitamos suas queixas e justificativas para os problemas de leitura em sua sala de aula, inclusive para a falta de condições ideais de trabalho, mas reconhecemos que esta escola dispunha de boa estrutura e materiais didáticos que possibilitavam um trabalho diferenciado e poderiam proporcionar um aprendizado significativo aos alunos. Estas condições representavam uma exceção, se considerarmos a situação precária da maioria das escolas públicas do Estado do Ceará.

Em relação à própria formação e ao investimento em capacitações, a professora reconhecia a importância do projeto *Vivenciando a Leitura e a Escrita*, assim como o apoio da coordenadora pedagógica da escola e dos técnicos da Secretaria de Educação.

A escola era bem conservada, limpa e dispunha de muitos espaços para atividades, uma sala de aula ampla e arejada, bem conservada, que possuía uma biblioteca com livros de histórias infantis. A professora utilizava, na maioria das atividades, o livro didático e o material individual dos alunos, porque, aparentemente, faltavam materiais para a realização das atividades em sala de aula. Em algumas

tarefas, utilizava papel-madeira para fixar o texto em tamanho grande e, uma vez durante uma atividade, ela usou material de sucata e revistas.

Não tencionamos entrar em um processo de inculpação da professora para justificar os problemas de leitura dos alunos, porém não queremos de repetir uma tendência fatalista observada nos resultados de pesquisas que abordam os resultados da escola pública, nas quais os profissionais tendem a se eximir das suas responsabilidades sobre os resultados, apresentando justificativas para eles.

O discurso de Juliana sobre as causas dos problemas de leitura assemelha-se ao registrado em pesquisa desenvolvida pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (2006; pg. 87)¹³, cujos resultados destacaram que as professoras alfabetizadoras acreditavam que os fatores extra-escolares eram determinantes para o analfabetismo escolar.

[...] Diante do analfabetismo escolar, de um modo geral, a reação das professoras é buscar nos fatores externos à escola e à sua própria área de atuação a explicação causal para o fenômeno. Nesse contexto, sobressaem-se: falta de acompanhamento dos pais; carência econômica das famílias, que leva as crianças ao trabalho infantil e, portanto, à evasão escolar; desinteresse dos alunos; falta de regras e valores morais. Alguns fatores intra-escolares foram também apontados: inexistência de oferta em educação infantil; grande quantidade de alunos em sala de aula; falta de acompanhamento pedagógico; falta de recursos; descompromisso das autoridades. (CCEAE, 2006, pg. 87).

A professora percorreu a mesma trajetória de justificativas, com exceção do acompanhamento pedagógico, que admitiu existir e ser muito útil para o seu trabalho. Ela mencionou que existia uma iniciativa de acompanhamento e capacitação por parte da Secretaria de Educação do Município que contratou um trabalho realizado por uma consultoria, cuja prioridade era a leitura. Este projeto foi citado por Juliana como uma melhoria na capacitação para a alfabetização. Tivemos acesso ao material utilizado neste projeto, que constava de sugestões de leitura e pesquisa interessantes, com exemplos práticos de atividades que envolviam a leitura.

Observamos esta tendência no discurso de Juliana até em relação à responsabilidade sobre o aprendizado dos alunos, pois, na sala de aula, em alguns momentos, os próprios alunos interferiam em seus métodos de ensino, criticando-a ou

¹³ Nos resultados da Pesquisa II, trinta e quatro professoras foram entrevistadas e somente quatro assumiram para si a responsabilidade pela alfabetização das crianças (CCEAE, 2006).

repreendendo os demais colegas quando a sala de aula estava barulhenta ou desorganizada, atitudes que deveriam ser tomadas por ela e não pelas crianças, como pode ser visto abaixo:

Pesquisadora: Como você acha que eles aprendem?

Professora- Parte de cada um deles... e se não tiver ajuda dos pais não vai. Se o pai não estiver junto não adianta. Acho importante para aprender a leitura eles mesmos. O professor faz a parte dele, mas se o aluno não faz... O aluno que tem dificuldades eu trabalho mais. Eles se acham incapazes, precisam de força. No turno da manhã eu tenho um aluno que não sabia de nada, não sabia ler nem escrever e eu fui incentivando, ajudando. Agora quando ele conseguiu aprender, me disse que foi por causa das minhas palavras de força. Aqui na sala eu também trabalho a solidariedade, peço para ajudarem um ao outro.

Realmente, outro aspecto que Juliana trabalhava era a solidariedade e para ela suas atitudes perante a sala de aula e os trabalhos em grupo incentivavam a solidariedade entre os alunos. Esta concepção estava inserida no aprendizado dos princípios para a vida em sociedade. Queríamos também saber que concepções de leitura a professora havia formado, lhe perguntando:

Pesquisadora: Qual a concepção de leitura que você segue?

P – Eu pego um pouco de cada lugar, alguns autores, do projeto, da coordenadora pedagógica. Peço ajuda de várias pessoas, pois é assim que se constrói algo, com ajuda. Sozinho não se constrói nada. Aos poucos vou trabalhando. Eu trabalho muito em cima do exemplo do meu filho, que com cinco anos já está lendo. Ele estuda em uma escola particular, eu fico vendo o trabalho das professoras dele e tentando perceber: qual é o método delas? Elas me disseram que não trabalham tudo de uma só vez, vão trabalhando por partes, em cada semana trabalham uma sílaba. Eu fui vendo isto e fui questionando: se isto dá certo com o meu filho porque não pode dar certo com os meninos da minha sala? Com a realização deste projeto, eu comecei a trabalhar em um horário, só leitura com eles. Já deu um pouco de resultado, tinha menino que não sabia ler de jeito nenhum e agora já melhorou um pouquinho para os do turno da tarde, pois os da manhã são todos ótimos... Agora os da tarde, são mais difíceis...

Juliana apresentou aqui características de sua prática, ao relatar que buscava ajuda em diferentes lugares, havendo demonstrado a existência de fatores de apoio que poderiam fornecer ajuda, como o acompanhamento da coordenadora pedagógica e a realização da formação em leitura. Esta atitude nos ressaltou a sua humildade, relacionada ao fato de reconhecer que necessitava de ajuda e disposição para desenvolver de um trabalho com resultados efetivos.

Percebemos também uma inquietação sobre o fato de o filho que estudava em escola particular já ter aprendido a ler e isto nos pareceu impulsioná-la a buscar

proporcionar aos alunos a aprendizagem da leitura em sua sala de aula, mesmo que ainda não tivesse descoberto como o fazer. Em sua avaliação, maior dedicação ao ensino da leitura e aplicação dos conhecimentos adquiridos com o projeto já proporcionaram melhoria nos níveis de aprendizagem. Esta visão reaparece nessss relatos, porém não as observamos em sua prática.

Durante a realização de nossa pesquisa de campo observamos que Juliana ainda não tinha consolidada efetivamente uma concepção de leitura fundamentada no socioconstrutivismo. Ela parecia cumprir orientações que lhe eram dadas, sem compreendê-las de forma suficiente para adaptá-las ou modificá-las, ao longo de sua aplicação.

Ao final de sua resposta, ela evidenciou uma posição que, em nossa opinião, dificultava esses avanços, como a comparação feita entre os alunos do turno da manhã, considerados “ótimos” em sua totalidade, e os alunos do turno da tarde, que eram por ela havidos como alunos muito mais difíceis. Como, então, esses alunos poderiam aprender diante desta expectativa da professora? É o que ela tentou nos explicar na questão seguinte.

Pesquisadora: O que leva uma criança a aprender a ler?

Professora- Eu acho que parte de cada um deles, se não tiver a ajuda também do pai, não ajuda. Por que na sala, tem o aluno bom, o médio e o regular não é? Se aquele aluno não quiser ler, acho que é uma particularidade dos pais, sempre eu cobro dos pais, porque se a tarefa vai para casa e não vem então eu chamo os pais, e procuro eles para ver. Por que se o pai não tiver em conjunto com a escola e a família, não vai não. O professor faz a parte dele, mas se em casa não tiver o acompanhamento do processo aí fica complicado. Eu acho que o importante na leitura é o próprio aluno, se ele se interessar ele aprende, agora se ele não se interessar... Como eu digo sempre para os alunos: pessoal, olha o ator principal aqui em sala de aula são vocês mesmos, eu sou apenas um recurso para vocês. A gente vai repassando e vocês têm que pegar com boa vontade. Estes que realmente aceitam... para eles é bem ligeirinho, já tem aluno lendo, agora aqueles que não querem, a gente tem que ficar todo tempo chamando a atenção...

Em outros momentos, ela demonstrou preocupação com aspectos familiares e emocionais dos alunos. Nesse trecho de sua fala, observamos tanto uma tendência a evidenciar o afastamento e a falta de compromisso da família no acompanhamento das tarefas e das atividades da escola quanto pelo fato de responsabilizá-la pelos problemas de aprendizagem dos filhos.

A professora também fez uma apreciação que demonstrava a preocupação com o autoconceito, quando se referiu aos alunos com dificuldades e acrescentou que, para estes, necessitava dedicar mais atenção, pois em sua opinião eles já eram

atingidos por um sentimento de insegurança, embora afirmasse precisar chamar a atenção dos alunos que “não queriam aprender a ler”, como se fosse uma opção das crianças aprenderem ou não a ler!

Pesquisadora: Como você faz para resolver estes problemas?

Professora – Aquele aluno que tem dificuldade para aprender e que não tem participação eu pego ele e fico trabalhando sozinho, enquanto os outros alunos estão lá interagindo em uma atividade coletiva. Aquele que não quer participar eu fico dando aula só para ele. Eu digo olha isto aqui não é castigo é uma aula especial. Já que você não tem isto em casa aproveite aqui. Quando a Claudinha (professora de reforço da escola) está aqui eu coloco para ela. Ai depois eu pergunto: Claudinha como ele está? Ai ela responde: melhorou um pouquinho. Eu faço a minha parte em sala de aula e ela complementa. É assim, até ultimamente eu tive uma reunião com os pais porque tinha muitos alunos que não estavam aprendendo nada, aí eu cobre. Ai teve pai que colocou no reforço e eu perguntei depois ao aluno em sala e ele disse: estou no reforço. É uma ajuda importante.

Ao ser questionada sobre o que era feito para solucionar as dificuldades de aprendizagem da leitura dos alunos, em sua sala de aula, a professora falou que dava um reforço individual aos que precisavam e lembrou que contava com a ajuda de uma professora que havia na escola, a qual também proporcionava aulas de reforço a quem precisasse.

O reforço surgiu como uma necessidade e tábua de salvação para aqueles alunos que não aprendiam a ler. Percebemos que funcionava como uma forma de correção do que era trabalhado na sala de aula e se, por um lado, consistia em uma iniciativa de melhor acompanhamento do aprendizado desses alunos e uma tentativa de que eles avançassem, por outro referencial, parecia depor contra a eficácia do próprio trabalho de Juliana, que necessitava ser complementado por outra profissional.

Além desse fato, a abordagem dos alunos não-leitores para participarem do reforço era carregada de preconceito e grande exposição. Em uma determinada aula, presenciamos o encaminhamento de três deles, que eram nossos sujeitos de pesquisa – Davi, Heitor e Caio. Claudinha (professora do reforço da escola) chegou à porta da sala de aula e perguntou a Juliana quais eram os alunos que precisariam sair para o reforço e ela logo respondeu:

- Deixa eu ver... leva o Caio, o Davi e o Heitor, para ver se eles melhoram alguma coisa.

Isto foi dito em voz alta diante de todos os demais alunos. Os três levantaram-se de cabeça baixa, com o semblante triste e envergonhado e acompanharam Clau-

dinha. Antes do final da aula essa professora retornou com os três e da porta mesmo enunciou:

- Juliana, aqui estão eles! Estão pior do que eu imaginava! Vamos ver o que a gente pode fazer!

Essas frases funcionavam como um rótulo pejorativo àqueles alunos. Os outros colegas da sala de aula olhavam para eles como se estivessem carregando sobre os ombros o próprio fracasso. Presenciar essa situação nos chocou e nos fez perceber a ausência de cuidado com a forma como os alunos eram avaliados, pois, nesses termos, o reforço mantinha o peso da exclusão e do preconceito com os alunos não-leitores e era uma forma de minar qualquer chance que tinham de aprender.

Outra situação questionável era a atitude tomada por Juliana, quando mencionou que cobrava dos pais a colocação dos filhos que não sabiam ler em aulas de reforço para que pudessem ser sanadas as dificuldades encontradas no aprendizado da leitura, tornando-o uma exigência para a família que teria que arcar com as despesas e a responsabilidade, que, na realidade, deveria ser da escola.

Acreditamos que existia um avanço desse Município no sentido da formação dos professores, promovida pela Prefeitura aos profissionais em serviço, da estrutura das escolas. Os problemas, porém, ainda são muitos, o que dizer da falta de condições de trabalho, baixos salários, fatores que são apontados em pesquisas como agravantes ou uma das multivariáveis que envolvem os problemas de aprendizagem? Nesta pesquisa, percebemos que Juliana já se encontrava em um patamar de desgaste tão grande que demonstrava desinteresse e falta de motivação que poderia contaminar a turma.

5.2 Os discursos dos alunos não-leitores

As declarações dos alunos não-leitores pareciam convergir em uma só direção: reafirmavam a importância da leitura e demonstravam a tristeza que vivenciam pela ausência deste aprendizado no ambiente escolar, revelando diferentes formas de reação a esta realidade. Alguns por meio de fantasia, outros de revolta e ainda outros, de sentimentos de indiferença que, geralmente, passavam a dificultar os processos de aprendizagem e minar as experiências de sucesso, afastando cada vez mais estes alunos do caminho do aprendizado.

Eles demonstravam uma percepção muito interessante de como acontecia o aprendizado da leitura e de como se manifestavam as diferenças entre aqueles que não sabiam e os que sabiam ler.

Iniciamos pelas falas de Heitor, que apontavam para uma posição de esperança em relação ao aprendizado da leitura e uma busca de vencer as dificuldades. Na entrevista, Henri apresentou um tom de voz baixo e quase não dava para ouvir suas respostas. Falou pouco e aparentava insegurança, olhando para os lados e para baixo. Logo de início, já revelou um aspecto que nos proporcionou uma identificação da importância de ser valorizado e ter a oportunidade de vivenciar experiências de sucesso. Ao ser perguntado sobre o que mais gostava na escola, ele respondeu:

Heitor: Gosto mais de merendar, de brincar, das aulas de educação física..., mas só fomos uma vez. Gosto de ganhar nota 10 naquelas competições de grupo que a Tia faz na aula.

A ênfase dada por Heitor ao fato de poder receber uma nota dez, para nós esta relacionada ao que Oñate (2007) se refere como uma das variáveis que podem interferir na formação do autoconceito, que é a necessidade que têm as pessoas de serem reconhecidas. Para Oñate (IN GONZALES e cols.,2007,pg: 212):

Essa necessidade da pessoa de ser reconhecida perdura por toda a vida, e para a criança é vital, se isso não se cumpre, sua capacidade de existir (atualizar as potencialidades do ser) fica ferida, criando a dúvida sobre si mesma e impedindo que cresça com normalidade. Essa necessidade é vivida pelo indivíduo apenas em relação às pessoas que dá importância (pai, mãe, professores etc...)

Heitor elegeu esta atividade como experiência positiva ou como um dos prazeres de sua vida escolar. Neste caso, podemos observar que ele acalentava certo sofrimento por não saber ler, especialmente nestas experiências de leitura em que participava de trabalhos em grupo. Como eram grupos mistos, que possuíam alunos leitores e competitivos, ele conseguia obter um resultado favorável, o que não ocorria em outras atividades em que trabalhava de maneira individual, pois aí suas falhas de leitura se sobressaíam.

Nos grupos formados em sala de aula os alunos que não liam eram coordenados pelos leitores e, na maioria das vezes, faziam apenas a parte das tarefas que envolviam atividades mecânicas, como cortar, colar, segurar os recortes das palavras, dentre outras tarefas que não envolviam diretamente a habilidade de ler e escrever. Esta divisão apareceu na fala de Heitor, respondendo à nossa pergunta sobre como eram as atividades em grupo e o que ele fazia, cujo diálogo aqui reproduzimos:

Pesquisadora: Me explica como é esta competição?

Heitor: Ela (a professora) passa o dever na sala, para ler, montar o texto... Aí o grupo que termina primeiro ganha ponto, nota 10... É campeão...

Pesquisadora: O que você faz no grupo?

Heitor: O Teo me diz a palavra pra colar..., ele e os outros... Aí, a gente faz bem rápido, termina e tira 10.

Para Heitor, esta experiência valia muito, pois ele se achava feliz por merecer nota dez, colaborando direitinho com os outros integrantes do grupo e cumprindo suas orientações. O que restava para ele era passar a cola nas palavras cortadas, ir buscar os materiais necessários ou apontar o lápis.

Ele admitiu então que não sabia ler e em seguida justificou que aprender a ler era muito difícil. Deste modo, justificava suas falhas, já que era tão difícil aprender a ler. Ele acreditava que a leitura exigia muitas habilidades e havia muito o que fazer para conseguir formar palavras, desenhá-las, compreendê-las... Em sua resposta, Heitor aponta uma das soluções da qual ele sempre escutava falar em sala de aula, que era freqüentar o reforço escolar.

Heitor: Para aprender a ler tem que fazer muita coisa: formar palavras, montar palavras, ter a letra bonita... a minha é mais ou menos, que a Tia disse. ...Tem um reforço, onde aprende... eu venho pro reforço.

O desejo de aprender a ler foi pronunciado neste momento e foi por ele motivado, diante da possibilidade de apresentar um resultado apropriado, uma boa nota, que seria valorizada em sua sala de aula. Heitor antecipou essa ação afirmando que estava no reforço, mas em seguida reconheceu que ainda não havia começado, mas que a mãe logo iria colocá-lo. Ele identificou no reforço uma forma de conseguir aprender a ler.

Havia contradição no discurso de Heitor ao falar do reforço, quando afirmou que já freqüentava e depois que ainda não estava freqüentando. Percebemos que o menino considerava importante estar no reforço para poder avançar em seu desempenho, pois desejava ser igual aos que sabiam ler na sua sala de aula, mas não conseguia. Ainda assim, referiu-se à mãe como alguém capaz de ajudá-lo nesta empreitada.

Esta informação foi também confirmada pela professora da sala que em sua entrevista citou o reforço, tanto o que era dado na escola quanto o que era pedido para ser efetivado fora dela, como uma exigência feita aos pais dos alunos que apresentavam dificuldades.

Heitor utilizou para descrever uma pessoa que sabia ler ele alguns atributos físicos: “Gorda, magra, bonita.” Já para a descrição de uma pessoa que não sabia ler, ele empregou o aspecto comportamental, descrevendo-a como “muito danada” e logo em seguida destacou aquilo que as pessoas que não liam faziam:

Heitor: Ficam só olhando para o tempo na hora da aula, conversam, “levam carão” da tia, ficam de castigo e depois brincam na hora da merenda.

Em sua fala, podemos identificar o fato de que ele expressava exatamente como via a realidade em sua sala de aula, como eram tratados os alunos que não sabiam ler e ainda a forma como o não-aprendizado da leitura era associado ao mau comportamento. Esta associação causa um movimento prejudicial à dinâmica psicológica e emocional, já que fica implícito a noção de que quem não aprende é danado e por este motivo não atinge os seus objetivos.

Heitor afirmava que havia diferenças entre quem sabia ler e quem não sabia e, para ele, os primeiros podiam brincar e desenhar, enquanto os que não sabiam ler não podiam fazer nada. Essa era mais uma evidência da importância simbólica do aprendizado da leitura que, nestas declarações, apareciam como valor de sentimento. Para quem não lia nada restava fazer a não ser brincar e conversar, e o aluno que não tinha essa habilidade não era percebido neste ambiente que cobrava e valorizava este tipo de aprendizado.

Outro de nossos sujeitos, Mário, durante a entrevista, ficou contido, falou baixo e utilizou poucas palavras. Ele também era não-leitor, tinha oito anos de idade e afirmou em seu depoimento que sabia ler “mais ou menos”. Ao nos responder sobre

como aprendeu, ele hesitou inicialmente, afirmando que aprendeu com a mãe e logo em seguida se confundiu e revelou que havia aprendido sozinho:

Pesquisadora: você aprendeu a ler aonde?

Mário: com a minha mãe.

Pesquisadora: ela que te ensinou?

Mário: não, eu peguei o livro e fui ler.

Nestas palavras, observamos que no discurso de Mário não havia clareza de como ocorria o aprendizado da leitura e, em sua opinião, era muito difícil aprender e, ainda, para ele, a escola e a professora não apareciam como agentes neste aprendizado. Ele acreditava que, para aprender a ler, “tinha que soletrar, prestar atenção, não ficar brincando na hora da explicação.”

Perguntamos qual era a sua percepção de uma pessoa que sabia ler e ele utilizou características comportamentais para descrevê-la. “É interessada, uma pessoa inteligente, que gosta de brincar e na hora que é para estudar, ela estuda.” Mais uma vez a concepção de que os leitores possuíam características positivas e os que não sabiam ler possuíam problemas no comportamento era reiterada, como foi citada na descrição: “elas não se interessam, ficam bagunçando dentro da sala e “arengando” com os outros.”

Assim como Heitor, Mário dizia que havia determinadas ações que só podiam ser executadas por aqueles que liam, tal como mostram suas palavras: “tem sim... quem não sabe ler não pode ler os textos... as pessoas que não sabem ler são tristes”. Mário reforçava o aspecto emocional e o fato de não saber ler deixava as pessoas tristes, e em sua fala podia refletir esse sentimento.

Percebemos no discurso de Mário indícios da idéia de que os alunos que não se adequavam a um comportamento exigido e divulgado na sala de aula não aprendiam a ler, como se fosse uma punição justa, relacionada ao comportamento inadequado. Outro fator importante era a polarização de sentimentos entre os alunos leitores e os não-leitores. Os alunos leitores possuíam sentimentos e características positivas e os alunos não-leitores negativas.

Mauro, nosso terceiro sujeito, tinha também oito anos de idade e o conteúdo de sua entrevista demonstrava seu esforço para aprender. Perguntado sobre o que gostava de fazer na sala de aula, acentuou que gostava de fazer “cópias” e não apreciava conversar. Revelou-nos que sabia ler “um pouquinho”. Atribuindo caracte-

rísticas negativas aos leitores de sua sala, fez uma descrição com muitos atributos e sentimentos:

Mauro: na minha sala as pessoas que sabem ler são más.

Pesquisadora: O que elas fazem de mau?

Mauro: ficam bagunçando, ai a Tia reclama.

Para ele, entretanto, os alunos não-leitores eram descritos com muito mais benevolência, procurando ressaltar o seu bom comportamento:

Pesquisadora: E as pessoas que não sabem ler da sua sala, como elas são?

Mauro: Tem umas que são até quietas

Pesquisadora: E o que fazem na aula?

Mauro: Ficam prestando atenção, tentando aprender.. Às vezes, quando a Tia vai resolver o dever eles pedem para ver se eles sabem resolver.

Quando se referiu sobre como se podia aprender a ler, ele ressaltou a importância da solidariedade para aprender a ler, pois, segundo ele, se aprende “Estudando e ajudando as outras pessoas e a tia.” Sobre as diferenças entre as possibilidades de ação das pessoas leitoras e das pessoas não-leitoras, ele utilizou como parâmetros a importância e a valorização da leitura na sociedade e as citou como condição para arranjar emprego no futuro e também “se formar”, enaltecendo a preocupação com a realização de um curso superior. Acreditamos que a idéia da universidade esteja relacionada com a referência do irmão, o qual já foi mencionado em seu desenho e que está freqüentando a universidade.

Pesquisadora: Existem diferenças entre o que as pessoas que sabem ler podem fazer e o que as que não sabem?

Mauro: é preciso aprender a ler para quando crescer arranjar emprego e se formar.

O discurso de Mauro apresentava uma questão paradoxal em relação aos outros colegas, invertendo os costumeiros papéis, ao definir de forma positiva os não-leitores e de forma negativa os leitores. Isto poderia estar relacionado a uma revolta que sentia em relação àqueles que sabiam ler. Acreditamos que ele estivesse se sentindo vítima de uma injustiça, já que os leitores que mencionou conhecer, e que eram os colegas de sua sala de aula, eram considerados pessoas más, pois não o ajudavam no aprendizado. Ele construiu, porém, um perfil positivo dos alunos não-leitores, o que nos parece saudável, já que estava falando dele mesmo. Ressal-

tou, no entanto, que, para aprender a ler, era preciso ter um conjunto de características positivas, dentre elas a solidariedade.

Fábio era um garoto de dez anos e havia apresentado dificuldades de leitura nas duas avaliações anteriores (abril e junho) nas quais constava que apenas reconhecia vogais e consoantes. Observamos em seus desenhos uma grande carga de agressividade, evidenciadas pelo traço forte e as figuras sombreadas com o agravante da figura humana ter sido desenhada com a perna quebrada. Na sala de aula demonstrava também agressividade no comportamento gritando e xingando frequentemente os colegas, chamando-os inclusive de “CDF”.

Na entrevista assumiu que não havia aprendido a ler e, na escola, afirmava que gostava da professora e apreciava também de fazer tarefas. Ao descrever seu cotidiano na escola, disse que assistia às aulas e conversava. A preferência por fazer tarefas citada por Fábio é bastante incomum no discurso dos alunos não-leitores, mas sobre a outra questão reitera a visão apresentada pelo restante dos sujeitos, que apontava como um dos motivos da não-aprendizagem na leitura as conversas durante as aulas.

Para ele, o aprendizado da leitura era difícil, pois envolvia muitos aspectos, como aprender o alfabeto, soletrar e fazer um curso (referia-se ao catecismo).

Pesquisadora: Já aprendeu a ler?

Fábio: não, é difícil, para aprender a ler precisa mexer em muita coisa.

Pesquisadora: O que?

Fábio: aprender o alfabeto, soletrar, pegar um livro e ler, tem que fazer um curso, o catecismo.

Percebemos que Fábio atribuía à aprendizagem da leitura grande dificuldade e também acreditava que as pessoas aprendiam a ler em casa com a família, demonstrou ainda acreditar que este aprendizado era facilitado por condições sócio-econômicas mais favoráveis. Quando tentamos aprofundar a situação de sua família ele respondeu que em casa só havia um livro e que todos trabalhavam não restando tempo para ensiná-lo a ler.

Pesquisadora: Como é uma pessoa que sabe ler?

Fábio: aprende a ler em casa com os pais e os irmãos, tem caderno e livro em casa, quem sabe ler é rico e brinca com todo mundo.

Estas declarações de Fábio nos remeteram à importância de um contexto familiar que realize e incentive a leitura. Segundo Solé e Teberosky (2004,pg. 317),

Nas famílias em que se realizam práticas letradas as crianças participam e aprendem a familiarizar-se com a linguagem dos contos, dos jornais e da publicidade. A participação precoce em práticas letradas não é apenas uma atividade prazerosa, ela também inicia a criança no processo de alfabetização.

Para Fábio, possivelmente, a leitura só seria acessível a quem possuísse elevada condição social, ou seja, “rico”, e também que tivesse uma família presente, que fosse capaz de ensiná-lo a ler e, quando aprendesse se tornasse querido e popular, ou seja, as pessoas o convidariam para brincar. Pareceu-nos que em sua realidade estas condições para aprender não estavam presentes, pois, durante a entrevista ele revelou que em casa só havia um livro e que o pai e a mãe não tinham tempo para ensinar-lhe as tarefas. Aparentemente ele também vivenciava na sala de aula a mesma falta de atenção e isto foi expresso por ele em um tom de chateação, quando descreveu uma pessoa que não sabia ler.

Pesquisadora: E pessoas que não sabem ler, você conhece?

Fábio: conheço, elas ficam pedindo aos outros para ajudar a ler, aí os outros dizem: espera um instante, aí elas respondem que não precisa mais e vão para sua cadeira.

Fábio demonstrava pressa por aprender e também uma característica sua, é que queria satisfação imediata. No momento em que solicitasse, achava que os outros precisariam atender prontamente, se demorasse um pouco, ele não queria mais. Em suas falas ficaram aparentes traços de carência, evidenciados com a necessidade da ajuda dos demais e pelo sofrimento por não ser atendido. Em seguida, ele incluiu a professora nesta situação. Segundo ele, ela ajudava também, mas só às vezes e no que era fácil. Não havia uma identificação de que a professora fosse fundamental para o seu aprendizado.

Sobre as diferenças entre as ações dos leitores e não-leitores ele ressaltou:

Fábio: Sim, quem sabe ler é rico, tem caderno tem livro em casa e quem não sabe ler é triste, não brinca com todo mundo e os outros chamam de burro e cavalo. Aquela menina que senta perto de mim me chamou de burro e cavalo eu disse que não sou.

Novamente desqualificou os alunos que não sabiam ler, ressaltando o sentimento de tristeza e a sensação desagradável de ser xingado pelos outros colegas. Tratava-se de uma exclusão que levava em consideração o nível de aprendizado. Essa exclusão possuía como uma de suas conseqüências não ser convidado para brincar e não poder participar dos grupos daqueles que liam.

Caio, que possuía também dez anos, tinha uma atitude diferente de Fábio diante do fato de não ler. Ele era o garoto indisciplinado da sala de aula. Brincava o tempo todo, provocava os colegas, batia, gritava e debochava. Embora essas atitudes parecessem negativas ele as realizava de forma animada sempre com um sorriso. Durante as entrevistas dos outros colegas, o citaram como o mais danado. Foi então que o convidamos a participar.

Durante a entrevista, ele estava inquieto e participou com animação, fez várias perguntas sobre o que era? Para quê? O que os outros haviam feito? Respondemos a todas, mas ele não estava muito atento às respostas, queria mesmo era perguntar. Na hora de responder às perguntas, ele se comportou de forma diferente, respondendo com seriedade e muita riqueza de vocabulário.

Da escola, o que Caio mais gostava era do recreio, de correr e brincar. Durante as aulas, disse que ficava lendo e perguntamos se ele já sabia ler. Ele disse que sabia um pouquinho e havia aprendido soletrando. Esta informação correspondia à avaliação na qual constava que ele somente reconhecia vogais e consoantes.

Na descrição de uma pessoa que sabia ler, ele enfocou características comportamentais e que envolviam atividades prazerosas:

Pesquisadora: Como é uma pessoa que sabe ler?

Caio: gosta de ler, de brincar, brinca de escolinha.

Já a descrição de uma pessoa que não sabe ler:

Pesquisadora: Como é uma pessoa que não sabe lê?

Caio: Quem não sabe ler fica estranho.

Pesquisadora: Como assim?

Caio: Assim, enquanto os outros lêem, ela fica só olhando.

Aqui ficou destacado que a exclusão a quem não aprendia tornava as pessoas estranhas. Caio expressava assim a sua percepção sobre o fato de não ter aprendido a ler. Talvez por sentir-se estranho, ele possuísse um comportamento agitado, sem obedecer às regras. É como se reagisse à indiferença direcionada a ele, já que não era tratado com atenção pela professora, e com os colegas não conseguia estabelecer um diálogo e uma relação amigável com a maioria da turma. Atrapalhava as aulas, brincava o tempo todo como sua forma de ser notado.

Solicitamos que ele descrevesse a sua sala de aula:

Pesquisadora: E como é na sua sala de aula?

Caio: Tem muita gente que não sabe ler.
 Pesquisadora: E os que sabem ler, ajudam quem não sabe?
 Caio: Uns ajudam, mas uns não querem não.
 Pesquisadora: Por que?
 Caio: Por que eles não gostam de mim, não gostam de quem não sabe ler, tem preguiça de ensinar.

Ele sentia que não era querido pelos colegas e associava esta falta de afeição ao fato de não saber ler. A cooperação na sala de aula era vista por ele como um dever dos alunos que liam e, ao perceber que eles não o ensinavam da forma como ele imaginava, acusava os colegas leitores de preguiçosos, não assumindo o seu mau comportamento ou seu desinteresse.

Para Caio, havia diferenças entre o que as pessoas leitoras e não-leitoras podiam fazer:

Pesquisadora: Existem diferenças entre o que as pessoas que sabem ler podem fazer e o que as que não sabem?
 Caio: Quem sabe ler, sabe responder as tarefas, quando cresce trabalha em um emprego. Se não sabe ler é quieto, não fala e não sabe de nada...

O menino fez um paralelo abordando as possibilidades de quem sabia ler e tinha um futuro, um emprego (incluindo o caráter social da leitura como um valor para o mercado de trabalho) e quem não sabia ler, que ficava quieto, calado e nada sabia. Ao definir quem não lia, utilizou características que fugiam completamente ao seu perfil em sala de aula e essa atitude pareceu-nos uma tentativa de não admitir sua condição de não-leitor.

Davi era o mais velho da turma e tinha doze anos de idade. Durante a entrevista respondeu às perguntas com tranqüilidade. Falou pouco e se manteve em uma posição reservada, da mesma forma que se comportava em sala de aula. Ao ser perguntado sobre a leitura, relatou que não aprendia a ler porque era muito difícil. Segundo ele, o que mais gostava na escola era a companhia de um amigo, João Paulo, que era seu colega de sala. Perguntamos o que fazia durante as aulas e ele revelou que fazia seus deveres. Tentamos investigar como ele fazia as tarefas:

Pesquisadora: Você gosta?
 Davi: Não, faço tudo errado.
 Pesquisadora: Quem corrige?
 Davi: Eu mesmo.

Com estas falas ele demonstrava já possuir uma visão crítica de sua própria condição, que era uma percepção bastante negativa. O garoto avalia sua produção

durante as atividades, conclui que está completamente errada e ele mesmo faz a própria correção.

Pedimos que definisse uma pessoa leitora e ele rapidamente explica que:

Davi: ela lê muito, brinca e escreve no caderno.

Em contrapartida, na definição de uma pessoa não-leitora, ele se inclui e demonstra como age por não sabe ler:

Pesquisadora: E pessoas que não sabem ler, você conhece?

Davi: conheço, eu! Eu não sei ler e não escrevo no caderno... Na hora da aula eu fico esperando, peço ajuda.

Como um dos alunos não-leitores ele se incluiu no grupo que não sabia ler ou escrever, exemplificando com as próprias atitudes durante as atividades de leitura em sala de aula, pois ficava observando os outros fazendo as tarefas e quando era solicitado permanecia parado, calado, olhando para todos os lados, sem contudo interagir com os colegas e a professora. Ele relatou que os colegas o ajudavam, pois eles liam e ele seguia repetindo o que os outros falavam.

Para ele, havia diferenças entre leitores e não-leitores:

Pesquisadora: Existem diferenças entre o que as pessoas que sabem ler podem fazer e o que as que não sabem?

Davi: Sim, quem não sabe ler não escreve, não faz nada.

Novamente ele se remeteu aos não-leitores, condição da qual faz parte. Com estas palavras, incluiu sua forma de comportar-se na sala de aula, porque passava a maior parte do tempo somente observando os outros trabalhando, sem fazer as tarefas que eram propostas ou mesmo outras atividades. Comumente permanecia estático e olhando para todos.

5.3 Os discursos dos alunos leitores

Os leitores em seus discursos reafirmaram suas posições. Alguns demonstravam o prazer de ler e poder desfrutar da gama de oportunidades que a leitura lhes podia proporcionar. Outros liam somente para si e se cobravam para atender ou continuar atendendo as expectativas sobre este aprendizado.

Iniciaremos por Bia. Com oito anos de idade, era considerada leitora pela professora e por todos da sala de aula. Gostava de participar das aulas e estava sempre recebendo elogios e aplausos da professora e dos demais colegas. Nos trabalhos em grupo dava ordens aos colegas e organizava as produções, pouco permitin-

do a participação dos outros. No seu registro de avaliação escolar, tanto de abril como de junho, constava que lia fluentemente.

Durante a entrevista, esteve à vontade e respondeu a todas as perguntas sem dificuldades. Demonstrou dominar um vocabulário diversificado, pronunciando bem as palavras e se expressando com naturalidade e desenvoltura.

Mencionou que já sabia ler desde os cinco anos de idade e demonstrava orgulho ao falar isto e, segundo ela, aprendeu com a mãe em casa e depois na escola foi aperfeiçoando.

Pesquisadora: Você já aprendeu a ler?

Bia: Já.

Como foi?

Bia: A minha mãe que me ensinou, dando “cascudos”, faz tempo, eu tinha cinco anos.

Pesquisadora: E na escola como é?

Bia: Na escola eu aprendi mais. A professora coloca um monte de textos na lousa, aí eu leio junto com os outros colegas.

Ainda que de uma forma socialmente criticável, Bia reconhecia a participação da mãe no aprendizado da leitura (falando deste fato com leveza), rindo ao falar dos “cascudos” que levava da mãe, mas demonstrando certa conformação, pois perguntamos se doíam os cascudos e ela afirmou que doíam um pouco, mas foi bom pois assim ela havia aprendido. Ela também destacou a importância da escola, pois complementara seu aprendizado; e demonstrava orgulho ao citar que lia tudo o que a professora escrevia.

Para Bia, ler era também um prazer, um passatempo, explicando ao se referir à biblioteca e dizer que pegava livros emprestados e levava para ler em casa. Este aspecto se relacionava à função distrativa da leitura, vista como uma fonte de lazer ou de prazer.

Em sua concepção, uma pessoa que sabia ler era detentora de uma capacidade intelectual superior à daquela que não sabia. Em sua definição,

Pesquisadora: Como são as pessoas que sabem ler?

Bia: Elas têm mais sabedoria do que as que não sabem ler.

Nessa comparação, enaltecia o grupo de alunos leitores, do qual fazia parte, demonstrando um profundo sentimento de autovalorização, uma das características de autoconceito positivo. Ao ser questionada sobre como seria uma pessoa que não sabia ler, ela reiterou uma justificativa, também alegada por outros alunos leitores, para não-aprendizado da leitura.

Pesquisadora: E pessoas que não sabem ler, você conhece?

Bia: Conheço

Pesquisadora: Como elas são?

Bia: Elas não prestam atenção na aula.

Bia fez uma observação sobre o comportamento dos colegas de sala que não liam. Neste sentido, ela sinalizava que, em seu ponto de vista, o aprendizado era de responsabilidade do próprio aluno, da criança, como era o seu caso. Se os colegas não-leitores prestassem atenção conseguiram ler. Em seguida expôs suas dicas de como os colegas que não tinham essa habilidade poderiam aprender a ler:

Bia: Para aprender a ler elas tem que prestar muita atenção e estudar. Depois que aprender a ler, aprende a escrever porque quem não sabe ler, não aprende a escrever. Antes eu não sabia escrever nem ler, eu fazia as tarefas pela metade, ai minha mãe estava muito preocupada e veio no colégio, ai falou com a tia e depois eu aprendi.

A garota destacou novamente a responsabilidade de cada aluno sobre o aprendizado da leitura e narrou o seu exemplo no qual foi observada a intervenção da mãe, que procurou a escola diante da percepção de sua dificuldade. Neste exemplo, fica aparente o fato de que a mãe estava presente, acompanhando-a nas tarefas, pois quando percebeu que a filha não estava realizando as atividades completas, foi até a escola e conversou com a professora.

Por meio da entrevista, percebemos que Bia aparentemente possuía consciência de sua posição de destaque na sala de aula, em relação ao aprendizado e aos colegas. Na maioria de suas falas, utilizava as próprias experiências como exemplo de sucesso. O conteúdo de sua entrevista indicou que o seu referencial do que era correto era compatível com seu modo de ser e de se comportar e, assim, ela demonstrava sua autoconfiança e autonomia. Estas características relacionavam-se a um autoconceito saudável e positivo.

Ana, assim como Bia, era leitora, porém, possuía outro tipo de comportamento e também vivenciava a experiência de ler e escrever de forma diferente. Ela era reservada, falava pouco e, durante a entrevista, respondeu de forma clara e muito detalhada, apresentando um vocabulário variado e rico.

Ao falarmos sobre suas preferências na escola ela citou o aprendizado de coisas novas e as brincadeiras com as amigas. Ana assinalou que já havia aprendido a ler e acrescenta que achou muito fácil ler e escrever

A fala de Ana assemelhava-se à de Bia, quando revelou sua prática de leitura como lazer e ainda que gostava de ler livros de historinhas. Ao descrever como seria um leitor, incluiu-se na descrição e resumiu sua concepção, citando uma brincadeira e atribuindo-se uma qualidade:

Pesquisadora: E como são as pessoas que sabem ler?
 Ana: A gente brinca de pega-pega.
 Pesquisadora: Como vocês são?
 Ana: Somos bonitos.

Na visão de Ana, os alunos que são leitores possuem o direito de brincar e têm também uma grande qualidade física, a beleza. Já os alunos não-leitores eram vistos por ela como aqueles que eram “danados”:

Pesquisadora: E pessoas que não sabem ler, você conhece?
 Ana: Conheço... eles são danados.

Quando deu essa explicação, Ana se referiu ao comportamento dos seus colegas de sala que ainda não liam, acrescentando que a diferença entre quem sabe ler e quem ainda não sabe está na dedicação e no afincamento aos estudos.

Pesquisadora: Existem diferenças entre o que as pessoas que sabem ler e as pessoas que não sabem ler podem fazer?
 Ana: Quem não sabe ler é porque não presta atenção nas tarefas que a Tia passa, fica só conversando...

Na diferenciação entre leitores e não-leitores, a menina enfatizou o motivo pelo qual acreditava que alguns colegas ainda não haviam aprendido a ler, explicando que a razão dos colegas não estarem lendo era pela responsabilidade do próprio aluno, ou seja, por não prestarem atenção às explicações. Ana acreditava que aprendeu a ler prestando atenção, declarando também que em sua sala ajudava as pessoas que ainda não sabiam ler.

Pesquisadora: E você ajuda as pessoas que não sabem ler da sua sala?
 Ana: ajudo, quando a tia passa um dever que é difícil eu ajudo, ensino, explico, mas eles não prestam atenção.

Ana demonstrava que se sentia importante em poder ajudar os colegas em dificuldades, nas tarefas difíceis, e esta ação valorizava suas capacidades. Como em outra questão, voltou a condenar quem não aprendia a ler, afirmando que isto acontecia por falta de atenção, da parte deles, para com o estudo e os deveres.

Pelos relatos da entrevista com Ana, percebemos sua atitude calma e de reserva e timidez, que parecem ser uma opção. Essa característica porém, não a e-

xime de afirmar sua habilidade na leitura e valorizar-se diante dos alunos não-leitores de sua sala de aula, inclusive destacando certos atributos físicos, como a beleza, para relacioná-la ao aprendizado da leitura.

Josi, que também tinha oito anos, era uma leitora fluente e durante a entrevista se expressou com grande naturalidade. Demonstrava prazer em falar sobre seu aprendizado da leitura e logo no início da entrevista afirmava que gostava de ler:

Pesquisadora: O que você mais gosta na sua escola?

Josi: Gosto muito de ler. Gosto de ler os textos que a tia passa na sala e os livrinhos da biblioteca.

Dando continuidade às respostas da entrevista, ela apresentou sua hipótese sobre a mãe, que lhe ensinara a ler:

Josi: Quando eu tinha seis anos a minha mãe disse:

- Pega ali aquele livro e vem para eu te ensinar.

Ai eu aprendi, depois fui à escola e a tia me ensinou mais.

Neste trecho da conversa, quando Josi tentou nos explicar como havia aprendido a ler, pudemos perceber a participação de sua mãe no aprendizado da leitura, assim como o reconhecimento da escola como um lugar de aprofundamento desse aprendizado. Em seguida, a menina explicou como havia experimentado e superado certa dificuldade no aprendizado da leitura:

Josi: quando eu não sabia, achava difícil; depois que aprendi, achei fácil.

Perguntada sobre a importância do aprendizado da leitura para a vida, Josi destacou as funções utilitárias da leitura para a vida cotidiana de qualquer pessoa, pois vivemos em um mundo letrado, que exige o domínio tanto da leitura quanto da escrita. A menina tinha a exata noção da importância da leitura:

Josi: As pessoas precisam aprender a ler para resolver suas coisas, assinar um documento. Se não aprender a ler como vai escrever? Aí não dá para assinar nada...

Josi referiu-se, neste momento, aos usos da leitura no dia-a-dia, bem como ao reconhecimento da importância de aprender a ler para possuir documentos e poder assiná-los. Essas ações, que são corriqueiras, estão presentes na vida de qualquer pessoa, especialmente na vida dos adultos e em nosso mundo letrado, burocratizado, que exige a leitura e a assinatura de uma infinidade de papéis. Para Josi, as principais características de pessoas que sabia ler eram:

[...] bom comportamento, alegria, já quem não sabe ler é desinteressado e só faz brincar, sem pensar em nada. Brinca na sala, na hora da aula e na hora do recreio.

Sua argumentação destacou algumas características comportamentais positivas, como ser comportado, ser alegre, ser interessado para aqueles que já tinham domínio da leitura e escrita e, em contraposição a essa argumentação, a menina destacou outras características comportamentais negativas para os que não sabiam ler, tais como: desinteressados e indisciplinados como causa do não-aprendizado da leitura, além da ênfase na brincadeira como impedimento do trabalho escolar e da aprendizagem. Ela ainda aconselhava os que queriam aprender a ler:

[...] é preciso se interessar e soletrar palavrinhas até aprender. “Foi assim que eu fiz.

Como a maioria dos alunos leitores entrevistados neste trabalho de pesquisa, Josi passava a responsabilizar os próprios colegas não-leitores por não saberem ler, revelando que não aprendiam simplesmente por falta de interesse, excesso de brincadeiras e citando o próprio esforço para aprender como exemplo.

Pelos relatos na entrevista, acreditamos que Josi possuía um sentimento valorativo positivo direcionado a si mesma, pois apresentou argumentos sobre a forma como se via, que envolviam sentimentos de alegria e orgulho relacionados às suas habilidades na leitura.

Marina, aos nove anos de idade, era também uma leitora fluente. Segundo ela, já havia aprendido a ler, mas não na escola e sim em aulas de reforço:

Marina: Aprendi no reforço, em outro lugar, não aqui no colégio. Aprender a ler é difícil, as palavras pequenas são fáceis, mas as grandes são difíceis. A professora mandava a gente soletrar, fazer cópias para melhorar a letra.

A menina citava outro espaço de aprendizagem, destacado por outros alunos e também pela professora – as aulas de reforço. No seu caso, ela se referia como importante e como um diferencial ter participado de aulas de reforço e revelava um tradicional método de ensino da leitura e escrita sendo empregado, como a soletração e a cópia de palavras. Outro fator importante era a consciência cognitiva, formada em uma classificação de dificuldades, cujas palavras maiores eram mais difíceis de aprender do que as palavras menores.

Marina citava a biblioteca como um lugar de passatempo e prazer exprimindo:

[...] Eu gosto de ir para a biblioteca e alugar os livrinhos para ler em casa.

Para ela, as pessoas aprendiam a ler porque se interessavam e precisavam aprender para arrumar um emprego, pois se não sabem ler não terão ocupação e trabalho. Ela se referia à função social da leitura, quando dizia que ler servia para as necessidades cotidianas, como ler cartas, revistas e jornais. Marina conhecia pessoas que liam e descreveu assim uma pessoa que sabia ler:

[...] Conheço... quem sabe ler é bonito, legal e simpático.

Já quem não sabia ler, segundo ela, se diferenciava no interesse e também na forma como lia:

[...] Quem não sabe ler é parecido... só que quando vai ler soletra um pouco e não se interessa.

Marina apontava uma diferenciação entre leitores e não-leitores, baseada em características físicas, e ainda enfatizava a falta de interesse em aprender de quem não sabia ler, destacando como uma falha na aprendizagem da leitura o ato de soletrar, característica fortemente presente nos leitores iniciantes.

Para Marina, era importante aprender a ler, pois esta habilidade estava relacionada com a possibilidade de se comunicar através de cartas, como também de acessar informações por meio da leitura de periódicos e se inserir no mercado de trabalho. Essas ações faziam parte exclusivamente do mundo dos leitores:

[...] Só quem sabe ler pode receber cartas e ler jornal e revistas. Também só arranja emprego quem sabe ler.

Com tal afirmação, ela demonstrava o isolamento e a marginalização dos não-leitores na sociedade e sua concepção sobre a importância da leitura, que, em seu modo de expressar, era um instrumento que possibilitava participar de hábitos cotidianos. Ressaltando a importância de aprender a ler, ela apontava um caminho bem fácil, que era iniciado pelo interesse, a vontade de aprender, e não necessitava

grande esforço, embora em outro momento da entrevista tenha falado sobre as dificuldades que envolviam essa aprendizagem. Para Josi,

[...] quem quer aprender a ler basta se interessar, fazer as tarefas e soletrar boas historinhas.

Finalizando as entrevistas dos alunos leitores, apresentamos Téo com nove anos de idade que demonstrava seu orgulho por ser um bom leitor. Ele também destacava uma grande autovalorização quando se nomeava o melhor aluno da sala de aula. Durante a entrevista aproveitou todas as oportunidades para enumerar suas qualidades e, logo no início, asseverou que sabia ler e como havia aprendido:

Pesquisadora: Você já aprendeu a ler?

Téo: Já.

Pesquisadora: Como foi?

Téo: Foi um pouco difícil, aprendi desde os seis anos. Sou o melhor aluno da sala...

Percebemos que Téo valorizava ainda mais seu potencial considerando a leitura como um aprendizado difícil, embora acrescentasse ser o melhor aluno da sala. Relatou-nos que aprendeu a ler tanto em casa como na escola e essa afirmação nos levou a inferir que possivelmente haveria em seu convívio familiar hábitos de leitura que, provavelmente, constituíram as suas referências iniciais nessa aprendizagem:

Pesquisadora: Como você aprendeu a ler?

Téo: Na escola e em casa, fui fazendo as coisas e aí quando vi, aprendi...

Sua fala nos informava do conhecimento que ele tinha sobre a forma como acreditava que havia aprendido a ler. Téo não expressava claramente como essa aprendizagem havia acontecido, embora acrescentasse que havia ocorrido por etapas, em casa e na escola. Delacours-Lins (1998, pg.135) destaca que uma concepção iniciática da leitura pressupõe um ritual de iniciação, facilitando o acesso do aluno ao mundo letrado, que, segundo essa autora, lhe fornece a autoconfiança necessária à aprendizagem da leitura.

Téo descreveu as pessoas que sabiam ler, utilizando palavras positivas e elogios relacionados a aspectos comportamentais. Assim fizeram vários de seus colegas:

Pesquisadora: E como são as pessoas que sabem ler?

Téo: são legais, atenciosas, inteligentes...

Não obstante, para a descrição das pessoas não leitoras, Téo utilizou características negativas relacionadas a brincadeiras em sala de aula, falta de atenção e a indisciplina:

Pesquisadora: E pessoas que não sabem ler, você conhece?

Téo: Conheço

Pesquisadora: Como elas são?

Téo: São distraídas, danadas.

Pesquisadora: O que elas fazem durante a aula?

Téo: tentam aprender, às vezes ficam em pé só brincando, pois não sabem fazer o que a tia manda. Eles esperam a correção para fazer os deveres.

Téo conseguia reconhecer o esforço dos colegas (e que ainda não haviam conseguido) para aprender a ler, mas em seguida voltou a apontar nos colegas não-leitores uma atitude de contravenção às regras de comportamento, como brincar na hora da aula. Isto representava um mau comportamento e era justificado com o fato de não saberem fazer as tarefas; daí então reagiam não obedecendo às regras.

Outra observação feita por Téo envolvia a correção, pois ele percebia que alguns alunos, justamente os não-leitores, não faziam os deveres, esperando pelo momento da correção em que a professora corrigia tudo no quadro e, só então, faziam a tarefa. Pelo que observamos, o momento da correção não estimulava os alunos que não sabiam realizar as tarefas, que apenas copiavam mecanicamente as respostas dadas pela professora. Quem participava eram aqueles que já faziam as atividades de maneira independente, pois a professora se limitava apenas a dar as respostas e não explicava como se poderia chegar a elas.

Para ele havia determinadas ações que somente eram possíveis para aqueles que sabiam ler:

Téo: Existe quem sabe ler tira boas notas, passa de ano, recebe elogios, quem não sabe ler fica só se danando e fica triste.

O discurso de Téo referia-se às recompensas direcionadas apenas aos alunos que sabiam ler de sua sala, como tirar boas notas, passar de ano e receber elogios. No outro extremo, Téo destacou a velha concepção de que o não-aprendizado da leitura ocorria re razão das falhas de comportamento na sala de aula. O fato de não aprender a ler impedia essas recompensas e causava sofrimento aos alunos não-leitores, que “ficavam tristes”.

A questão do “bom comportamento” na sala de aula e na escola esteve presente nos discursos de todos os alunos, leitores e não-leitores, obedecendo a uma tendência em acreditar que determinadas condutas em sala de aula, como, por exemplo, prestar atenção, não conversar e ajudar os outros, seriam requisitos para que o aluno aprendesse a ler.

Esta valorização do bom comportamento pode ser fundamentada em uma cultura acadêmica que costuma valorizar somente a conduta dos alunos que não incomodam em sala de aula. O bom comportamento, na maioria das vezes, é incentivado com elogios e atribuições de recompensas.

Segundo Lahire (2004,p.59),

Nesse âmbito geral da regra impessoal a escola passou historicamente da construção da figura do aluno domado à do aluno sensato e racional, sendo a razão um poder sobre si mesmo que substitui o poder exercido pelos outros e pelo exterior. (...) pedir-lhe que se comporte bem, através de uma forma de autocontrole bem compreendida, significa estar cada vez mais próximo de um aluno sensato e racional, de um aluno capaz de se autogovernar, de aprender a aprender, de caminhar sozinho para a apropriação do saber.

Os professores e agentes da educação, com intuito de fomentar o exercício da razão e da própria autonomia dos alunos, incentivam o bom comportamento e reforçam a cultura na qual se comportar bem pode ser um bom indício de sucesso. Nesta lógica, boas condutas comportamentais originariam bons resultados intelectuais.

Em nossa pesquisa, observamos que as crianças introjetaram esta relação e realizavam uma divisão entre os que aprendiam, pois eram bons, bem comportados, e os que não aprendiam em consequência de seus comportamentos indevidos, como conversar durante as aulas, não estar atentos às explicações, não obedecer às orientações da professora, em resumo, não se comportar.

Ao final percebemos que todos os alunos julgavam o aprendizado da leitura difícil e também seus discursos convergiam para uma autovalorização das habilidades intelectuais. Todos possuíam a consciência de que sabiam ler e demonstraram isto por meio da enumeração de suas características e de muitas qualidades nos perfis dos leitores.

6 A LEITURA EM SALA DE AULA

A sala de aula foi o lugar por nós escolhido para observar o movimento das crianças em busca do aprendizado da leitura em uma tentativa de nos aproximar de características do autoconceito daquelas que apresentavam dificuldades nessa área. Neste período da pesquisa, utilizamos como recurso de observação a filmagem de algumas aulas e de uma atividade na biblioteca.

6.1 Observações das Atividades de Leitura em sala de Aula

Na sala de aula, existe uma infinidade de experiências que podem atuar, muitas vezes de forma direta e outras vezes indireta, no autoconceito das crianças, que, por sua vez, pode influenciar suas atitudes perante a aprendizagem, ou seja, da forma como se comportam diante dos desafios e dificuldades que exige o ato de aprender, sobretudo aprender a ler. A relação entre o baixo autoconceito e as dificuldades de aprendizagem influenciam-se um ao outro, sem podermos precisar quem influencia quem primeiramente. De fato, as relações positivas ou negativas da criança com os ‘outros significativos’ podem deixar marcas em seu desenvolvimento, considerando-se que os ‘outros’ da sala de aula são seus professores, seus colegas, e emitem julgamentos sobre seus comportamentos.

Com estas considerações, buscamos observar as aulas de leitura que aconteciam nesta classe para aprofundar a análise de como as crianças não leitoras se viam e se expressavam na sala de aula durante as atividades em que eram confrontadas com o fato de não saberem ler. Verificamos, também, que comportamentos da professora poderiam influenciar o autoconceito dos alunos e ainda como os sujeitos manifestavam suas percepções sobre o autoconceito. Inicialmente apresentaremos questões gerais percebidas durante a observação e em seguida descreveremos situações específicas relacionadas a idéia de autoconceito envolvendo os sujeitos da pesquisa.

Inicialmente chegamos à sala de aula e conversamos com a professora Juliana sobre o trabalho de pesquisa e acerca da forma de observação que seria feita. Ela nos recebeu bem e nos falou que achava importante pesquisar sobre o autocon-

ceito dos alunos, pois para ela talvez fosse uma forma de descobrir por que eles não conseguiam ler, já que ela fazia tudo o que podia para que aprendessem.

A sala era ampla e bastante numerosa, com muitos alunos, algo em torno de trinta e cinco crianças, o que causava grande tumulto e barulho. As paredes eram pintadas e bem conservadas, com alguns trabalhos dos alunos expostos. Não existiam, porém, livros ou diferentes portadores de texto afixados nas paredes, sendo um ambiente pobre de estímulos, especialmente na área da leitura. Esta falta de materiais de leitura, representava uma falha no cuidado com o ambiente que deveria ser preparado para esse aprendizado. Acreditamos que é da responsabilidade do professor e também da equipe pedagógica da escola procurar manter um ambiente agradável, estimulante e facilitador da leitura, para que as crianças possam realizar essa aprendizagem.

É como destaca Chartier (1993, p.21), ao referir-se ao que é necessário para se tornar um leitor:

Além de mergulhar no universo dos textos, ser perseverante, treinar bastante, ter gosto e boa vontade cultural. Questão de meio também, pois para se adquirir este gosto de ler é preciso ainda ter ao alcance uma oferta de leitura abundante e adaptada.

Observamos, durante o período em que estivemos em sala de aula poucas vezes a professora utilizar um recurso diferente do livro didático. Ao apresentar um texto pela primeira vez, ela reproduzia todo ele em letras grandes e cursivas que afixava na lousa para que os alunos o lessem e o consultassem durante as atividades de leitura e pudessem comparar com o texto impresso no livro, mas, ao finalizar a tarefa, recolhia esse material. Em algumas ocasiões ao final da atividade os alunos eram convidados pela professora a afixar suas produções na parede em uma folha de papel-madeira. Estas ações e propostas eram importantes e amenizavam o fato de o ambiente não dispor de opções diferentes para a leitura.

As cadeiras eram dispostas em semicírculo bem próximas uma das outras. Os alunos conversavam bastante e a professora se posicionava à frente deles em pé, próxima ao quadro verde, falava alto e não esperava as respostas sobre as questões que propunha à turma. Agia de uma forma mecânica, sem interagir realmente com os alunos e ia seguindo uma espécie de roteiro, sem parar, para que pudesse perceber se os alunos estavam acompanhando ou não suas explicações ou mesmo para incentivá-los.

Ao conversarmos sobre o planejamento das aulas, ela nos explicou que estava participando de um curso de capacitação sobre leitura e escrita, promovido pela Secretaria de Educação do Município – *VLE - Vivenciando a Leitura e a Escrita*. Segundo ela, nos encontros deste curso, além da discussão teórica, os capacitadores que davam essa formação faziam coletivamente o planejamento de toda a rede de ensino, cujo resultado era um roteiro com atividades diárias para ser executado pelos professores (em anexo).

Percebemos que, na maioria das aulas de leitura, Juliana obedecia a esse roteiro planejado conjuntamente, que compreendia ler um texto, passar uma atividade de montar e ler em grupo. Se por um lado este planejamento era composto de atividades interessantes sobre leitura e escrita, por outro parecia aprisionar Juliana que não apresentava flexibilidade para modificá-lo em virtude do movimento da sala.

Essa metodologia da professora originava aulas repetitivas e pouco estimulantes. As crianças percebiam essa dificuldade e criticavam seus métodos, como foi comentado por dois alunos, Bia e Téo, em momentos diferentes. Em uma determinada aula, ao explicar como seria a leitura, Bia falou: “Isto de novo, já está bom.” Téo também em outra situação quando ela explicava que eles iriam lentamente repetir as frases disse: “Não agüento mais, já está sem graça.” Os suspiros de cansaço também indicavam falta de motivação para participar.

6.2 Sessão de filmagem nº 1 - aula de leitura: desafio ou armadilha?

Ao chegar, a professora Juliana cumprimentou os alunos e solicitou que todos abrissem o livro e fizessem uma leitura silenciosa do texto que ela estava indicando. Neste momento começou a ler em voz alta e, automaticamente, os alunos a acompanharam lendo também em voz alta. Ao terminar a leitura, ela voltou-se para eles e perguntou:

Juliana: - Houve leitura silenciosa?

Alunos: - Não.

Juliana: O que é uma leitura silenciosa?

Josi, uma das alunas, respondeu: é ler com o pensamento, sem falar alto.

Juliana: É assim, vocês não prestam atenção ao que eu falo... aí fazem errado. Vamos de novo, agora silenciosamente.

Esta situação demonstrava uma característica do comportamento da professora que percebemos durante as observações, pois muitas vezes ela orientava os alunos de forma inadequada ou dava instruções incompletas, para em seguida a-

pontar as falhas na atividade, atribuindo os erros a alguma atitude ou comportamento dos alunos e não dela mesma.

O comportamento de Juliana em sala de aula reforça a necessidade de mudança da atitude do professor na forma de se relacionar com as crianças, em busca da constituição de um novo papel docente, já elucidada por Jolibert (2003, pg. 87), quando destaca que é de responsabilidade dos professores manter uma atitude calorosa e uma espera positiva, de ajuda e de estímulo aos estudantes.

Neste caso específico, a professora propôs a atividade de leitura silenciosa, quando ela mesma a iniciou em voz alta, como uma armadilha para demonstrar aos alunos que eles não prestavam atenção às suas orientações e por isto 'faziam tudo errado'. Percebemos neste comportamento uma lógica perversa e invertida, pois no lugar de incentivar os estudantes, de uma forma calorosa e positiva a fazerem a leitura, criava um clima de animosidade, competição e chateação no qual somente ela se sobressaía. Não conseguia trazer a atenção dos alunos para a atividade e nem fazia com que vissem a leitura como uma atividade prazerosa, deixando-os desestimulados e desgostosos.

Ao repetir a leitura, Juliana lia em voz alta e os alunos permaneciam calados ou conversando entre si, com a maioria desatenta ou distraída, sem acompanhar o que a professora fazia. Durante essa leitura, Josi repetia em voz alta e Téo era um dos que se fazia ouvir. Outros alunos, como Henri, faziam de conta que liam mas somente mexiam a boca, sem ler realmente.

Continuando sem intervir nesta movimentação paralela, a professora dividiu a sala em duplas, dirigindo os alunos para seus respectivos lugares e cuidando para que ficassem nessas duplas um aluno leitor e um não-leitor. Observamos que esta prática era adotada freqüentemente por Juliana. Em nosso primeiro contato, durante nossa apresentação à turma na sala de aula, ela já nos chamou atenção para a sua preocupação em agrupar leitores e não-leitores durante as aulas. Esta forma de organização poderia indicar uma prática alinhada ao modelo socioconstrutivista e uma preocupação em proporcionar aos alunos menos capazes a mediação necessária para que aprendessem a ler com a ajuda dos colegas.

Teberosky e Colomer (2003. pg. 81) refletem sobre a importância do trabalho em conjunto, citando-o como um dos princípios heurísticos que norteiam o modelo construtivista: o quarto princípio orienta a promoção de atividades conjuntas entre

alunos, em duplas ou em pequenos grupos, que facilitem o intercâmbio e a discussão entre os companheiros, para que aprendam uns com os outros.

6.2.1 Sessão de filmagem nº 2 - trabalho em dupla com interação entre leitor e não-leitor

Descreveremos uma atividade relacionada à leitura feita em dupla por dois alunos Henri, não-leitor de oito anos, e Téo, leitor, com nove anos de idade. A tarefa consistia em procurar partes do texto embaralhadas pela professora para montá-lo na ordem correta das frases, dando sentido à leitura. O texto completo estava colocado na lousa e também no livro-texto. Henri se posicionou de pé, ao lado de Téo, segurando a cola e os pedacinhos do texto, enquanto Téo lia e identificava a ordem em que deveriam ser colados. Henri olhou para um pedaço de texto e depois o colocou de volta sobre a cadeira, enquanto Téo olhava para a lousa e lia o texto em voz alta, procurando a ordem. Henri saiu e retornou ao seu lugar, batendo no braço de Téo com um pedaço do texto na mão. Téo pediu para ele esperar e continuou lendo o texto da lousa. Encontrou então o pedaço do texto na mão de Henri, leu e disse: é este! Henri pegou a cola e entregou para Téo que finalizou a atividade.

6.2.2 Sessão de filmagem nº 3 - trabalhos em grupos mistos: leitores e não-leitores

A professora recebia orientação para trabalhar com grupos mistos, isto é, de alunos leitores e não-leitores, e sempre procurava trabalhar assim. Nesta sessão a atividade era realizada por uma equipe de três alunos: Fábio, não-leitor, João, não-leitor e Pedro, leitor. A proposta envolvia uma atividade com o texto em pedaços para colocar na ordem, citada acima. Pedro segurava o livro aberto na página do texto e lia tentando encontrar a ordem correta para resolver a tarefa. Fábio segurava os pedaços do texto e João segurava a cola, enquanto Pedro soletrava uma palavra para os outros dois companheiros e apontava no livro, mostrando qual era a sequência. Em seguida, identificou a ordem do pedaço do texto e deu a Fábio para colá-lo.

Outra equipe realizava a mesma atividade. Bia era a aluna leitora que trabalhava juntamente com outro aluno não-leitor. Ela fazia a atividade sozinha e ele, ao

lado, apenas a observava. Bia foi a primeira da sala a terminar a atividade, levantou-se, indo até a professora e entregou o texto todo montado na ordem correta. A professora segurou o texto nas mãos e solicitou a toda a sala que batessem palmas para “eles dois” referindo-se à dupla. Bia deu um sorriso e um tapinha nas costas do colega de equipe não-leitor, que sorriu e os dois voltaram aos seus lugares.

A mesma divisão de trabalho se repetia em outro grupo formado por uma aluna leitora e um aluno não-leitor. A leitora lia, manipulava os pedaços do texto, voltava ao livro, olhava para o texto na lousa, fazendo tudo sozinha, enquanto o aluno não-leitor só observava ou se distraía, olhando para o trabalho das outras equipes, fato freqüente nas aulas e trabalhos em grupo.

Observamos que a proposta da professora que possuía fundamento na tentativa de propiciar a interação dos alunos leitores com alunos não leitores, seguia a proposta de Vygotsky, o conceito de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual a aprendizagem que está em vias de ser completada é facilitada quando a criança é auxiliada por pessoas mais experientes, no caso os alunos que já eram leitores. Infelizmente a professora não conseguia concretizar esta proposta, pois não sabia interferir nos momentos adequados, não incentivava a interação e, na maioria das vezes, os alunos trabalhavam em grupo, mas de maneira individual. Os alunos nesta idade também não dispõem da paciência necessária no ato de ensinar, ainda mais quando tem pressa para terminar primeiro e ser premiado.

6.2.3 Sessão de filmagem nº 4 - cristalização de papéis – leitores lêem mais e não-leitores não participam

Em outro dia, a atividade proposta pela professora era selecionar uma figura de uma revista que representasse algo de que os alunos gostassem para apresentar ao restante da turma. Cada grupo deveria escolher o que mais gostava justificando sua resposta. Nos grupos mistos, repetia-se a situação de sempre, em que os leitores coordenavam e realizavam concretamente o que havia sido proposto, enquanto os não-leitores permaneciam nos grupos motivando os colegas para a finalização, observando ou ainda executando as ordens dos alunos leitores na realização de tarefas, como segurar os materiais, passar cola, apontar o lápis, etc. Havia também alunos não-leitores que não participavam dessa atividade, como três de nossos sujeitos – Caio e Fábio – que ficavam brincando e andando pela sala, e Andrei, que

permanecia sentado em sua carteira, alheio ao movimento dos colegas do grupo e à realização da tarefa.

No final dessa atividade, a professora pediu que cada equipe escolhesse um representante para fazer a apresentação do trabalho, solicitando aos alunos representantes que fossem ao centro da sala e fizessem a apresentação de seu grupo. Dos seis representantes escolhidos, havia cinco leitores – Bia, Ana, Josi (três de nossos sujeitos), dois alunos leitores e um aluno não-leitor. Observamos que as escolhas coincidiram na opção por alunos leitores, com exceção de um grupo que teve como representante um aluno não-leitor, que não foi escolhido por vontade do grupo, mas porque a sua equipe fez um jogo com os dedos (zerinho ou um) e ele ficou por último, ganhando dos outros e se tornando o representante de seu grupo.

Esta é uma tendência que observamos nesta sala de aula: os leitores participavam da maioria das atividades, por iniciativa própria ou por indicação da professora e, como vimos nesta situação, por indicação dos colegas de sala. Já os não-leitores, na maioria das situações de apresentação, como leitura em voz alta ou exposição de resultados, permaneciam calados, se distraíam conversando paralelamente ou ainda ficavam em pé transitando pela sala.

Observamos nessa situação dois aspectos importantes: o primeiro era o fato de que, quanto menos oportunidades possuíam os alunos não-leitores de exercitar a expressão oral, que integrava uma das habilidades importantes para o processo de desenvolvimento da leitura, mais defasados ficavam em relação aos colegas leitores e mais distante a possibilidade de aprenderem a ler.

O segundo aspecto estava relacionado à importância que possui o reconhecimento dos grupos de referência na formação do autoconceito, pois na fase de desenvolvimento em que nossos sujeitos estavam, as comparações sociais ocupam lugar de destaque na formação do autoconceito. Segundo Oñate (2007,pg. 207),

No contexto acadêmico o autoconceito depende, muitas vezes, da percepção do estudante ao comparar seu rendimento com o de seus colegas. Em geral podemos dizer que uma pessoa reconhece suas próprias qualidades em função do contexto em que se encontra.

Na situação narrada, encontramos um ambiente que não proporcionava aos alunos não-leitores oportunidades de exercer habilidades, como expressar-se diante

do grupo, tampouco de demonstrar suas potencialidades. Os alunos não- leitores eram excluídos das atividades de classe e isto poderia ter como consequência passarem a não acreditar que poderiam ser capazes de ler e se sentir valorizados pelos colegas e pela professora.

6.2.4 Sessão de filmagem nº 5 - a solicitação de ajuda de alunos não-leitores à professora

Uma dupla formada por Mário e Mauro, alunos não-leitores e sujeitos de nossa pesquisa, passou despercebida pela professora, pois geralmente acontecia de estarem agrupados para a realização das atividades alunos leitores e alunos não-leitores. Após a explicação da atividade que consistia em colocar o texto com as frases fatiadas na ordem correta, eles chamaram a professora para tirar dúvidas. Ela olhou como estava a produção dos dois e disse: - “a gente vai lá no texto e olha, aí coloca em ordem”. Um dos dois alunos não-leitores pergunta: “começa com ‘A’ não é?” A professora responde: É. E sai de perto deles. Os dois comemoraram o que já haviam feito e que foi aprovado pela professora. Eles ficaram se entreolhando, cada um com um pedaço do texto na mão, procurando saber qual era o próximo pedaço a ser colado. Mário olhou para o companheiro e, com uma expressão de empolgação, disse: “Faltam só três! Continuaram tentando pela associação dos pedaços com a letra inicial até conseguirem concluir. Então chamaram a professora. Ela retornou até eles, olhou o trabalho concluído e disse: “- Ok. Parabéns, é assim mesmo!” Ao ouvirem o elogio e a confirmação de que haviam terminado e estava correto, saíram pela sala de aula dando pulos, sorrindo e gritando que haviam terminado.

Nessa situação, mais uma vez ficam claras a necessidade e a satisfação de obter o reconhecimento da professora. Mesmo em uma dupla homogênea, em que os dois alunos apresentavam problemas de leitura, eles encontraram uma estratégia satisfatória e conseguiram realizar a atividade. Pena que a professora não tenha explorado mais e melhor a atitude dos meninos e a estratégia utilizada, podendo potencializar o seu aprendizado! Ainda assim, porém, foi uma atividade que proporcionou sucesso aos dois meninos.

Outras situações de interação dos alunos leitores e alunos não-leitores mereceram por nós ser destacadas por envolverem vários alunos, em um mesmo contexto, que julgamos necessário descrever a seguir

- Interação de aluna leitora com aluno não-leitor na lousa.

Ana, que é leitora, vai até a lousa onde estava colocado o texto completo escrito numa folha de papel-madeira, para identificar qual parte do texto deveria ser escolhida para pô-lo na ordem correta. Um aluno não-leitor, ao vê-la neste local, foi até a lousa e começou também a procurar no papel-madeira a palavra que completava a frase, acompanhando com os dedos as palavras do texto. Ana mostrou-lhe a palavra que ele estava procurando e voltou ao seu lugar. Em seguida, ele saiu gritando: “Achei!”. Voltou à carteira caminhando e olhando para o papel que estava em suas mãos.

- A hora da correção da atividade pela professora

A professora iniciou a correção da atividade e Josi respondeu gritando a resposta correta. Téó, por sua vez, também gritou de onde estava que a professora havia escrito errado e, de fato, havia uma letra trocada aparentemente de propósito. A professora consertou o erro após a chamada de Téó, explicando que havia escrito errado para ver se eles realmente estavam prestando atenção. Ela repetiu esta forma de agir em muitas situações durante o período de observação. Ela dava aos alunos orientações não muito claras, escrevia palavras erradas na lousa ou lia palavras com erros de pronúncia propositadamente, conduzindo deste modo os alunos a errar para em seguida chamar a atenção deles para dizer que isto acontecia por não estarem fazendo do modo certo.

Ao longo da correção, a maioria dos alunos não-leitores apenas copiava da lousa as respostas corretas e um deles coçava a cabeça olhando para a professora, como se estivesse impaciente e sem saber o que fazer. Ana, de pé, respondia em voz alta, enquanto Caio ficava deitado em sua carteira, olhando para nós, rindo e acenando para a câmera. Marina também gritava a sua resposta para a professora.

Pudemos observar foi que os alunos leitores participavam com afinco da correção, respondendo e discutindo entre si, enquanto os demais, alunos não-leitores, permaneciam passivos ou copiavam as respostas distraídos. Embora fossem em número menor, todas as atividades de aula ficavam concentradas nos alunos leitores

e em nenhum momento a professora perguntou se alguém da sala não havia entendido ou se precisava de algum esclarecimento.

No exercício seguinte sobre separação de sílabas Juliana utiliza um recurso interessante que atrai maior participação. Ela convida a todos para contar com palmas o número de sílabas das palavras escritas na lousa. Eles acompanham gritando o número de sílabas. Assim como em outras atividades, alguns participam e outros somente observam.

- Em busca de reconhecimento

Assim que terminou a correção, Henri correu e se posicionou na frente da professora, mostrando o caderno para ela e dizendo com animação que havia terminado.

- leitura animada

A professora propôs a seguir uma “leitura animada”, pedindo que todos se levantassem e lessem pulando. Esta foi uma das atividades que acompanhamos, na qual houve a maior participação da turma, foi bem leve, com todos os alunos rindo e acompanhando a professora na leitura.

Caio, no início, participava, pulando e repetindo a leitura, mas pouco tempo depois parou, se dispersou, se virou e foi em direção ao final da sala. Em seguida, Juliana mudou as instruções, pedindo que lessem primeiro rindo e depois chorando.

O grupo começou a se dispersar e alguns deixaram de participar como no início. Ficavam conversando com o colega vizinho, folheavam o livro, mas a atividade continuou assim mesmo, perdendo o sentido, pois a sala tornou-se muito barulhenta e tumultuada. Bia chamou a atenção da professora para o fato de a atividade estar sendo repetitiva, dizendo: “-Está bom Tia, passe para outra coisa! Ninguém agüenta mais.!” Ao ouvir isto, a professora falou: “Pronto, está bom! Voltem aos seus lugares.”

Nessa atividade, observamos vários pontos positivos, como a participação da maioria ou de quase todos os alunos, porém Juliana não conseguiu ir até o final da tarefa na administração e controle da situação. Ela também não demonstrou ter sensibilidade para interromper a atividade antes que os alunos ficassem dispersos e desatentos. Bia, porém, foi mais atenta do que ela, pois pediu que parasse, deixando claro que a atividade já não tinha sentido, porque a situação era repetitiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção buscamos, por meio através dos desenhos, das falas e dos comportamentos observados dos alunos, elaborar reflexões a respeito da forma como expressavam o autoconceito e as possíveis relações com as dificuldades de leitura e com a condição de leitor ou não-leitor. Além da perspectiva dos alunos, demandamos também nas respostas e no comportamento da professora possíveis aspectos que poderiam interferir nessa relação.

Nossa investigação procurou analisar o autoconceito dos alunos não-leitores e leitores, desde uma perspectiva comparativa. Queríamos descobrir como se apresentava o autoconceito das crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e daquelas que já adquiriram esta habilidade, e ainda como se percebiam os alunos no ambiente da sala de aula em relação à leitura.

Observamos que a utilização do desenho como canal de comunicação entre nós e os alunos foi um recurso metodológico bastante positivo, pois todos os sujeitos se envolveram na realização do que lhes foi solicitado de forma natural, facilitada pelo clima lúdico que contagiava a confecção dos desenhos e funcionou como um aquecimento para a realização das entrevistas, o que nos permitiu transitar com leveza entre os conteúdos apresentados e reiterou a eficácia dos desenhos como instrumento investigativo.

Iniciamos nossas reflexões pela análise do desenho da figura humana e da sala de aula. Encontramos diferenças marcantes entre os desenhos dos alunos não-leitores e dos alunos leitores. Os primeiros apresentaram desenhos em tamanho pequeno, pouco elaborados e marcados com retoques e borraduras que provavelmente representaram características negativas em relação à idéia de autoconceito. Os leitores, por sua vez, se expressaram pelos desenhos em tamanho maior e mais elaborados, ocupando a maior parte da folha, o que possivelmente estaria relacionado com um autoconceito positivo.

Em relação aos desenhos da sala de aula, todos eles, tanto dos alunos leitores como dos alunos não-leitores, apresentaram tamanhos menores para representar a si mesmos e aos colegas, em relação aos desenhos da figura humana. Esse fator nos remeteu à idéia do quanto a escola pode influenciar o autoconceito das

crianças. Esse fato caracteriza que o tamanho reduzido tem como significado a pouca valorização do aluno no ambiente escolar.

Mesmo os alunos leitores, que eram alvo de elogios advindos da professora, estavam sempre em destaque na realização das atividades e obtinham como resposta aos seus repetidos sucessos o aumento da autoconfiança, demonstraram que estas experiências positivas de sucesso não eram suficientes para aparecer em suas representações na sala de aula.

Em contrapartida, nossos sujeitos não-leitores realizaram desenhos ainda menores do que os alunos leitores. A sala de aula e a escola eram representadas sem capricho, com poucos detalhes, mostrando um ambiente aparentemente triste e pouco estimulador, com carteiras enfileiradas e sem objetos relacionados ao ato de aprender ou a qualquer outra atividade lúdica.

Percebemos que, em termos de estrutura, a escola apresentava muitos espaços com a presença de um ginásio de esportes, pátio de convivência, biblioteca, horta, que não garantiam a prática de atividades diversificadas com as crianças. A rotina era a mesma, contrariando os anseios dos alunos sobre o que gostariam de fazer na escola ao responderem que gostavam de brincar, jogar, estar com os amigos e, mesmo diante da possibilidade de realizar atividades diferentes, a turma observada permanecia todos os dias na própria sala de aula, obedecendo a mesma organização e realização de atividades.

Deparamo-nos com aulas repetitivas e poucas inovações, pois a professora cumpria seu programa de ensino conforme havia sido recomendado pelos técnicos da Secretaria de Educação e não realizava nada além do que estava no papel, porque, em sua avaliação, estava no caminho correto. Acreditamos que este roteiro a ser seguido em seu trabalho pode ser um aspecto positivo, embora o que presenciemos tenha sido uma prática “engessada”, automatizada, que tinha como uma de suas conseqüências um ensino burocratizado, que não resultava na aprendizagem.

Essa burocratização pode fazer com que a professora vá à escola, cumpra seu horário e acredite que foi o suficiente. Assim também os alunos freqüentam as aulas sem o menor estímulo ou motivação. Esse fenômeno torna a permanência, tanto do professor quanto dos alunos, na escola um sofrimento, pois se perde a dimensão do prazer de ensinar e de aprender.

Como poderíamos encontrar nesta situação um ensino emancipatório, capaz de operar mudanças na sociedade? Onde estariam as emoções e as diferentes lin-

guagens para o acesso ao conhecimento ressaltados por Wallon? E o caráter processual da elaboração do conhecimento referendado por Piaget? E a formulação ativa do conhecimento proposta por Vygotsky?

Essas reflexões nos situam em um âmbito mais amplo que envolve as condições de mudança na educação. A realidade observada é um exemplo do que pode acontecer, em que os gestores e os responsáveis pelas políticas públicas muitas vezes investem em infra-estrutura e na formação dos profissionais, mas ainda esbarram em graves problemas, como a superpopulação das salas de aula, que pode inviabilizar um ensino de qualidade e promover o desgaste dos profissionais, como acontecia com Juliana. Entendemos que em uma sala de aula com quarenta alunos fica difícil realizar aulas e atividades criativas e permanecer motivado.

Outra constatação de nossa pesquisa foi a forma distinta como eram vivenciadas as dificuldades de aprendizagem na leitura e sua relação com o autoconceito nas diferentes idades. Nossos sujeitos tinham entre oito e doze anos de idade e demonstravam diversas maneiras de lidar com essas experiências.

Os alunos não-leitores Heitor, Mário e Mauro, de oito anos de idade, expressaram em seus desenhos, entrevistas e em seus comportamentos na sala de aula reações que possuíam ingenuidade e uma grande esperança na possibilidade de aprender a ler. Fábio e Caio, com dez anos de idade, estavam em uma fase demarcada pela maior influência que as relações sociais e as comparações tinham sobre a formação do autoconceito. Daí reagirem mais fortemente ao fato de não conseguirem aprender a ler. Fábio reagia com revolta e agressão, enquanto Caio chamava a atenção por sua indisciplina. O mais velho dos não-leitores, Davi, de doze anos de idade, demonstrava que já havia introjetado os fracassos em sua forma de se ver e já não reagia mais ao fato de não saber ler, tornando sua situação mais agravante pela indiferença à vontade que tinha de aprender a ler.

Pudemos realmente constatar que, quanto maior a idade, mais difícil se torna lidar com o fracasso, pois, como vimos, o autoconceito muda de uma perspectiva individual e passa a ser mais influenciado pelas experiências e comparações sociais. Quanto menor a idade, maior é a diversidade de opções e a maior flexibilidade do autoconceito. Os mais velhos, porém, sofrem mais com a concretude das experiências de fracasso, pois já possuem maior capacidade de compreender seus limites e possibilidades.

Por meio da entrevista, percebemos que a professora Juliana demonstrava pouca clareza sobre os princípios teóricos que norteavam sua prática, ao confundir o método do ensino tradicional com os princípios do socioconstrutivismo, com os quais ela havia tido contato, mas ainda não havia se apropriado deles efetivamente. Isto era amenizado, no entanto, pela sua humildade ao assumir a idéia de que necessitava de ajuda para a concretização do seu trabalho, o que a levava a executá-lo conforme as orientações que lhe eram dadas. Juliana sentia-se cansada com o esforço que despendia em seu trabalho, sem que observasse bons resultados, embora expressasse o desejo de conseguir mudá-los.

De uma forma displicente, revelou uma visão negativa sobre a turma que observamos, por julgar a maioria dos alunos difíceis, e a grande dificuldade de trabalhar naquela sala. Seu sentimento talvez tenha relação com o fato dos alunos não a citarem como referência afetiva ou de aprendizado nas entrevistas e, da maioria dos desenhos da sala de aula, ter sido verificada a sua ausência.

Em relação às famílias dos alunos, verificamos um comportamento questionável na professora, quando expressou que a pouca participação dos pais na vida escolar de seus filhos era a causa dos problemas na aprendizagem, incluindo a necessidade da vinda para as reuniões para se inteirarem dos problemas dos filhos na sala de aula e a exigência feita por ela da colocação no reforço para que fossem sanados.

Na entrevista de Heitor, emergiu um aspecto que foi reforçado na observação das atividades da sala de aula, pois, ao descrever a forma como participava das atividades de leitura em grupo, citou uma divisão de tarefas, na qual os alunos leitores ficavam com a parte que envolvia atividade de leitura e de raciocínio e também na coordenação do grupo, enquanto aos alunos não-leitores cabia a parte mecânica, como apontar os lápis, passar cola etc.

Ao realizarmos uma comparação das concepções sobre pessoas leitoras e não-leitoras nas entrevistas com nossos sujeitos, percebemos que havia uma predominância de descrições de qualidades positivas para os leitores e relacionadas também ao aspecto socioeconômico, onde eram atribuídas melhores condições, como riqueza, popularidade e felicidade a quem sabia ler e, contrariamente, eram atribuídas tristeza, solidão e falta de emprego àqueles que não haviam aprendido a ler.

Este panorama expressa uma visão da sociedade baseada na divisão de classes, tal qual Bourdieu (1975) destaca em sua Teoria Reprodutivista, na qual a escola reproduziria as condições sociais de segregação, colocando de um lado os alunos leitores, com possibilidades de estudar e se realizar intelectualmente, dominando a situação e, do outro, os alunos não-leitores, a quem restava obedecer às ordens dos colegas leitores.

Em todas as entrevistas dos não-leitores e em três entrevistas dos alunos leitores foi destacado o fato de que ler era um aprendizado difícil. Este fator também já foi observado por Delacours Lins (2008, pg. 3) ao constatar que as crianças da escola pública convivem desde o princípio da vida escolar com a possibilidade de fracasso e isto pode se refletir na sua concepção sobre a acessibilidade à leitura.

Em relação a como se sucede aprendizagem da leitura, obtivemos da maioria dos alunos leitores a resposta sobre a forma de aprendizagem do tipo iniciática, mediante a qual um mestre apresenta o caminho ao aprendiz que necessita se dedicar para conquistá-lo. Encontramos também neste grupo a leitura como forma de prazer, como lazer e possibilidade de prosperar no futuro, na idéia de um bom emprego e de uma formação superior.

Os alunos não-leitores, respondendo sobre o que fariam para aprender a ler, ressaltaram uma grande quantidade de ações que precisavam ser realizadas, como, por exemplo, mexer em muita coisa, aprender a usar o alfabeto, soletrar, pegar um livro e ler, e fazer um curso de catecismo, dentre outras.

Algumas das formas apresentadas pelos alunos não-leitores para aprender abordaram as habilidades necessárias, de fato, a esse aprendizado, como soletrar, juntar palavras, que eram mescladas com requisitos comportamentais para agradar a outras pessoas, como ter a letra bonita, prestar atenção à aula, ajudar os outros e a professora.

Complementando os desenhos e as entrevistas, as observações trouxeram importantes contribuições para nossas análises. Iniciamos pela observação de que as atividades realizadas em sala, sempre da mesma forma e com os mesmos critérios e regras, favoreciam uma divisão de papéis rígida, de forma que os leitores eram mais incentivados, e tinham mais chance de participar, enquanto os alunos não-leitores eram segregados até nos grupos, não obtinham chances de conquistar autonomamente sucesso nas tarefas e acabavam se tornando dependentes das orientações dos alunos leitores e da professora. Então, atrapalham a aula ou por se dis-

traíam de forma silenciosa, sem serem notados. Esta rigidez pode como consequência, “gerar um círculo vicioso do fracasso, ou seja, quanto mais a criança se sente inferiorizada, mais ela estará suscetível ao insucesso, e menos poderá obter aprovação a partir de seu desempenho” (OKANO e cols, 2004), o que dificultaria tanto a formação de uma autoconceito saudável como a motivação para aprender.

Existem aspectos essenciais na formulação de um autoconceito positivo e saudável, que deveriam estar presentes no dia-a-dia da escola. O aspecto pedagógico, entendido como a possibilidade de aprender, pode funcionar como instrumento para fortalecer o autoconceito das crianças, na medida em que, ao aprenderem, há uma tendência de redução das experiências negativas e das possibilidades da elaboração de um autoconceito negativo.

Em relação ao autoconceito, o aspecto psicológico merece muita atenção, exigindo maior apoio e um olhar afetivo e emocional direcionado as crianças com este tipo de dificuldade. A constituição psicológica da suas personalidades poderá ser influenciada pelas vivências com pessoas significativas para a criança, tais como os professores e os colegas de sala de aula.

A escola necessita trabalhar com a perspectiva de um “aluno real”, com necessidades, qualidades e potencialidades diversas. Para tanto, deve haver espaço para o diferente em todos os sentidos, inclusive nos ritmos de aprendizagem. Os conteúdos e métodos adequados a esta concepção devem considerar efetivamente um dos objetivos da educação: o desenvolvimento pleno dos alunos e de suas potencialidades.

Assim, os alunos que possuem dificuldades para aprender a ler, dentre outras razões, por não acreditarem mais em si mesmos e em suas próprias capacidades, ou pelo fato de não desfrutarem de oportunidades para desenvolver suas potencialidades, poderiam ter na escola uma referência positiva capaz de fortalecer o seu autoconceito, e utilizá-lo como aliado para a feitura dos aprendizados.

Ao contrário dos “alunos ideais”, os alunos com dificuldades na leitura muitas vezes se encontram- na escola sendo subestimados, punidos ou às vezes tratados com indiferença. É uma grande contradição ser tratado assim em um ambiente criado para ensinar e formar cidadãos. Na realidade, a escola não dá conta da multiplicidade de estilos, personalidades e individualidades, tratando a todos da mesma forma.

Para a escola, realizar um projeto que considere a importância do autoconceito na formação do sujeito e a sua possível relação com os sucessos na aprendizagem significa caminhar transpondo a criação de programas e projetos especiais com caráter assistencial. Acreditamos ser necessário o compromisso da escola e dos professores com o sucesso de todos os alunos da, baseando-se em confiança e acolhimento, pois, em uma realidade adversa, as crianças necessitam primordialmente vivenciar experiências de sucesso, por intermédio das quais perceberão que são capazes de aprender e realizar. Agindo assim proporcionaremos um campo de relações que possibilitem o desenvolvimento saudável e pleno do autoconceito, que, possivelmente, terá como consequência uma atitude positiva diante dos problemas e dificuldades da vida.

Constatamos que há uma correlação entre as dificuldades de leitura e o baixo autoconceito, na medida em que a leitura ocupa uma posição de destaque entre as habilidades e conhecimentos que necessitam ser elaborados na vida escolar e, assim, quem aprende a ler conquista a possibilidade de se destacar, ser valorizado e passa a compartilhar de um código que está muito presente no dia-a-dia.

Neste contexto, a inabilidade na leitura pode fazer com que os alunos se vejam como incapazes e se achem diminuídos diante dos colegas e professores. Essa visão pode ter grande influência na representação que a criança faz dela mesma, ou seja, em seu autoconceito, que, por sua vez, poderá também interferir na formação da sua personalidade.

As análises obtidas neste trabalho de investigação poderão ensejar novas pesquisas, primeiramente porque há poucas publicações sobre esse tema, apesar de ser fascinante, diante da importância que um autoconceito adequado tem para qualquer tipo de aprendizagem, especialmente a da leitura, que é a base do conhecimento. Acreditamos que este trabalho não se esgota aqui, ao contrário, enseja uma série de questionamentos que poderão ser retomados em outros trabalhos de pesquisa.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, Ada. **Les identifications de l'enfant á travers son dessin**. Toulouse Editions Privat, França, 1976.

AGUIAR, R. e cols. (org.). Relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: **Educação de qualidade começando pelo começo**. Fortaleza: Assembléia Legislativa do Ceará, 2006.

BARROSO, C. L. M. e BARRETO, E. S.S. **O vestibular e a auto-estima do jovem**, in **Cadernos de Pesquisa** n^o 16. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1976.

BORGES, S. M. C. **Caminhos da leitura: análise das dificuldades e possibilidades de leitura de alunos portadores do transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH)**. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará – FAGED. Fortaleza, 2005.

CASTELO, L. S. **A influência da pré-escola na auto-estima da criança**. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: UFC, 1980.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, A. M. **La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie**. In M. POULAIN (org), (1997) **Lire en France aujourd'hui**. Paris: Edition du Circle de la Librairie, PP.89-135. Tradução de Andréa Daher.

COLLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, J. A.; FREITAS, N.; RAYMUNDO, M.G. **Psicodiagnóstico**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

DANTAS, H. **A infância da razão**: uma introdução à Psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo, Manole, 1990.

DELACOURS-LINS, S. **Quelles représentations les enfants ont-ils de leurs propres apprentissages, dans le domaine de la lecture, em France ET au Brésil?** Dissertação de Mestrado em Educação, Université René-Descartes, Paris V, 1995.

_____, “Representações e aprendizado da leitura.” Fortaleza: **Educação em Debate**, v.36, p.131-138,1999.

_____, **Clarté cognitive et apprentissage de la lecture, Etude longitudinale à Fortaleza, Brésil**, Tese de Doutorado em Educação, Université René-Descartes, Paris V, 2000.

_____, “O que não dá para falar dá para desenhar: linguagem implícita nos desenhos dos aprendizes leitores”. In: **Linguagens, Literatura e Escola**. Fortaleza: Editora UFC,2006, v,1, p.224-233.

_____, **Conversações Internacionais. Diferença e Fabulação, Conferência**. Porto Alegre – Secretaria Municipal de Educação, anais no prelo. 25,26/2008.

DI LEO, Joseph H. **A interpretação do desenho infantil**. Tradução Marlene Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

DOCKRELL, J. MCSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Tradução Andréa Negreda. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DOLTO, F. **L'échec Scolaire, essais sur l'éducation**. 1989.

Elbaum, B. & Vaughn, S. School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis. **The Elementary School Journal**, 10 (3), 303-329. 2001

ERIKSON, E. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro, Zahar, 1963

FIJALKOW, J. **Mauvais Lecteurs Pourquoi?** Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREUD, S. **O Futuro de uma Ilusão** (1927). (Coleção Os Pensadores). Tradução: José Octavio de Aguiar Abreu. Rev. Técnica: Walderedo Ismael de Oliveira São Paulo, Abril Cultural, 1978.

GREIG, Philipe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GUENTHER, Zenita C. **Educando o ser Humano.** Campinas, Mercado das Letras, 1997.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HIDALGO, V. e PALÁCIOS, J. “Desenvolvimento da personalidade entre os dois e sete anos”. In COLL, C. PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva.** Vol. 1. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras.** Tradução: Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.v.1.

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **A Formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LAVENBERG, R. **O Desenho Cultivado da Criança - Prática e Formação de Educadores**
Porto Alegre: Zouk, 2006.

BRASIL - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília; Dezembro, 1996

LIMA, A. C. e MELO M. N. elo. “Avaliação da Educação Básica no Ceará o que revelam os resultados”. **Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC**, Florianópolis. Julho, 2006.

LOWENFELD V. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUQUET, Georges-Henri. **Les dessins d'un enfant**. Paris: Félix Alcan, 1913.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. Companhia das Letras, 1997.

MINAYO, M. C. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MIRAS, M. “Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar”. In COLL, C. PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da educação escolar**. Vol. 2. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOYSÉS, L. **A auto-estima se constrói passo a passo**. 5ª Edição Campinas: Papyrus Editora, 2005.

OKANO, C. B. e cols. “Crianças com dificuldade de aprendizagem atendidas em Programa de Suporte Psicopedagógico na Escola; avaliação do autoconceito”. Ribeirão Preto –SP: Universidade de São Paulo, **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2004.

OLIVEIRA, I. M. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1994 (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico)

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991 – (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise; v. 6).

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1976.

ROSSINI, S. R. e SANTOS, A. “Fracasso escolar estudo documental e encaminhamentos.” In SISTO, F. (org.) **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÁNCHEZ, E. **A linguagem escrita e suas dificuldades**: uma visão integradora. In COLL, C. PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Vol. 3. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SERRANO, M.R. **O autoconceito e a percepção de controle e sua relação com o rendimento acadêmico**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação- UNICAMP, 1991.

SILVA, F. S. e QUEIROZ, C. “Auto-estima: previsora do desempenho de crianças em leitura e escrita na escola de educação infantil?” In DELACOURS – LINS, Sylvie (Org.). **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

SKOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis : Vozes, 1994.

SOARES, Maria Rita Zoéga. “Book review: Social skills, development and learning: conceptual issues, evaluation and intervention”. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Jan./Apr. 2004, vol.20, no.1, p.87-88. ISSN 0102-3772.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STANOVICH, K. E. **Matthew Effect in reading**: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Vol. XXXI , N. 4 : **Reading Research Quarterly**. Trad. Ricardo Leite e Livia Mesquita. 1986.

STERNBERG,R.; GRIGORENKO, E. **Crianças Rótuladas**. Tradução: Magda França Lopes. Porto alegre: Artmed, 2003.

STEVANATO I. S. e cols. **Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento**. Dissertação (Mestrado). Ribeirão Preto –SP: Universidade de São Paulo, 2003.

TEBEROSKY, A. e cols. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução Maria Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VAN KOLCK, O. L. **Testes Projetivos Gráficos no Diagnóstico Psicológico**. São Paulo, EPU, 1984.

VYGOTSKY, L, S, **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H, **A evolução psicológica da criança**. Edições 70, 1981.

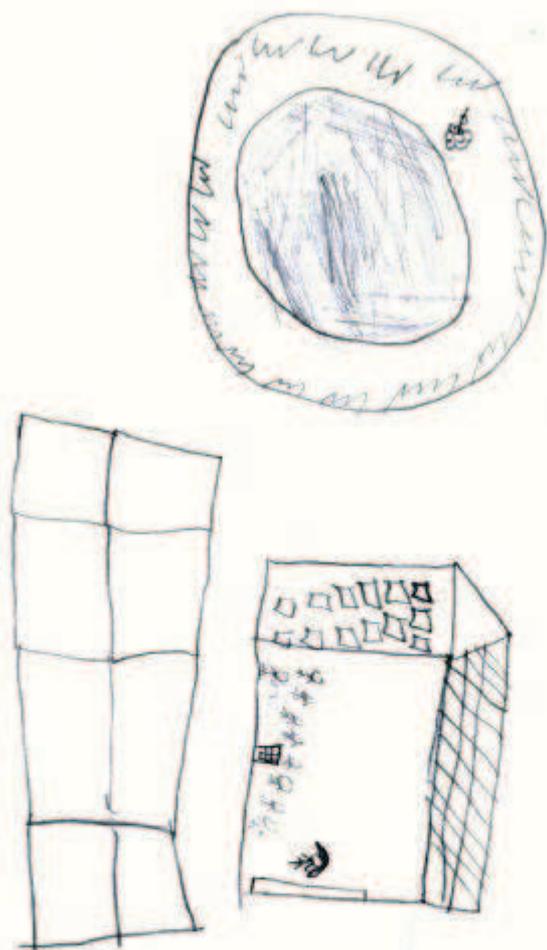
WEINER, B. Metaphors in motivation and attribution. Em: **Associação Nacional de American Psychologist**, 46(9), 921-930, 1992.

WEITEN. W. **Introdução à psicologia: temas e variações**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

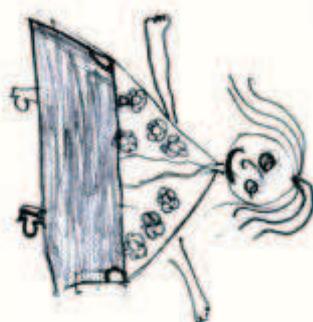
WOOD, D, **Como as crianças pensam e aprendem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Anexos

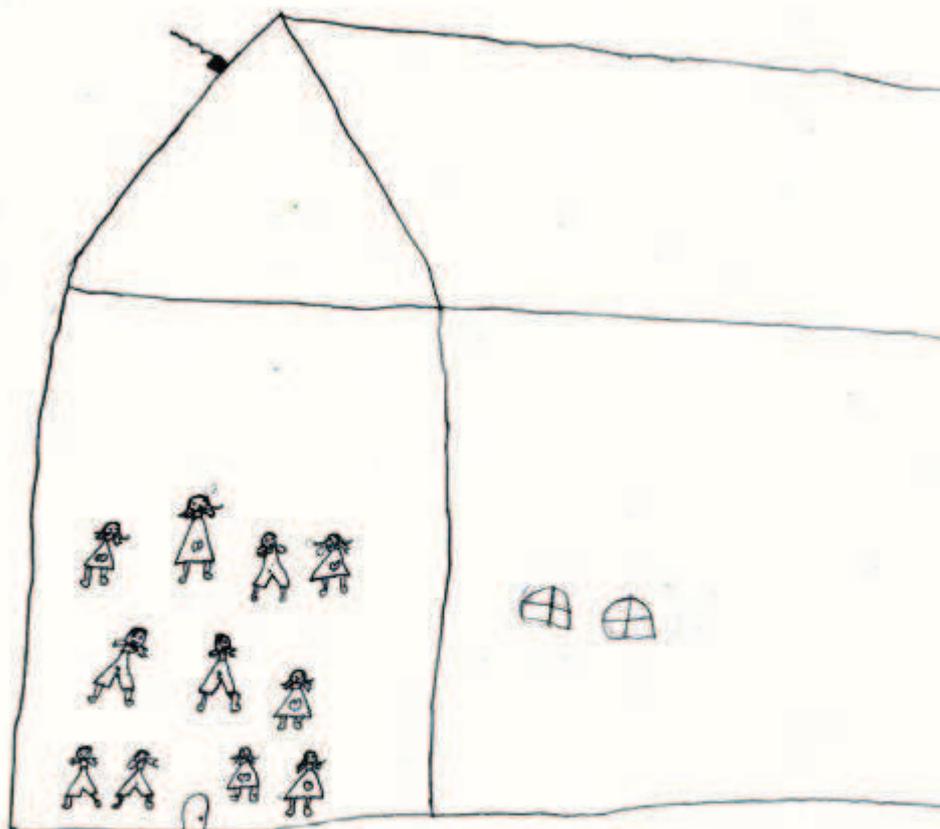
Leitores



Desenho da Sala de Aula - Téo - 09 anos - Leitor

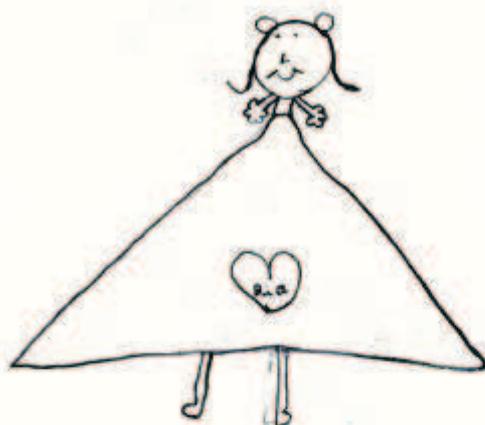


Desenho da figura humana - Téo - 09 anos - Leitor

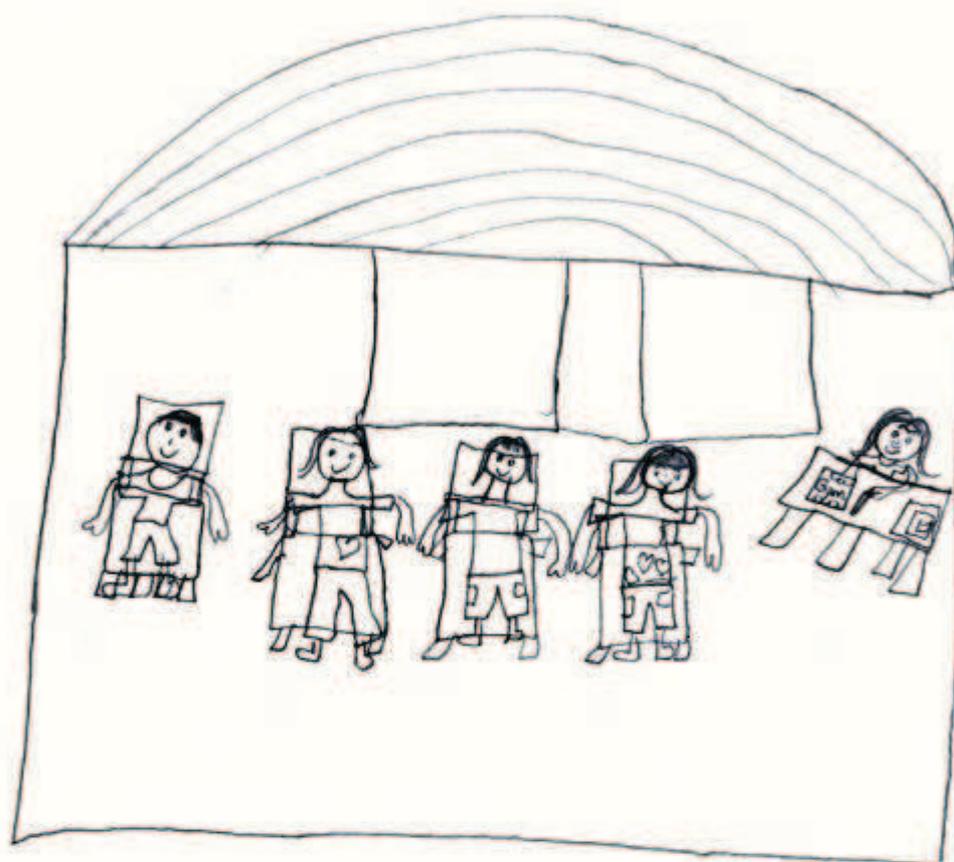


Desenho da Sala de Aula - Marina - 09 anos - Leitora

11.11.14



Desenho da figura humana - Marina - 09 anos - Leitora

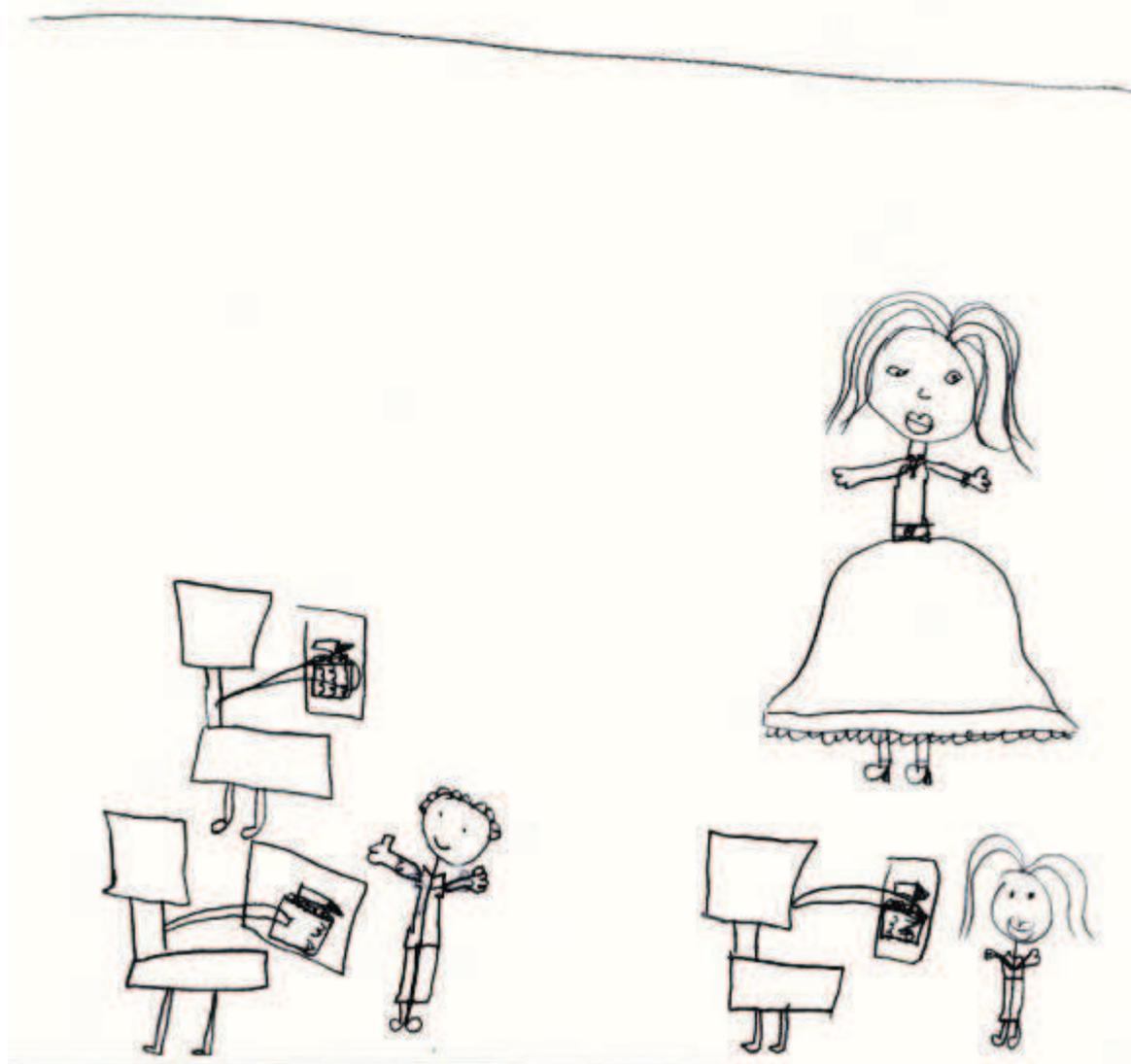


Desenho da Sala da Aula - Josi - 08 anos - Leitora

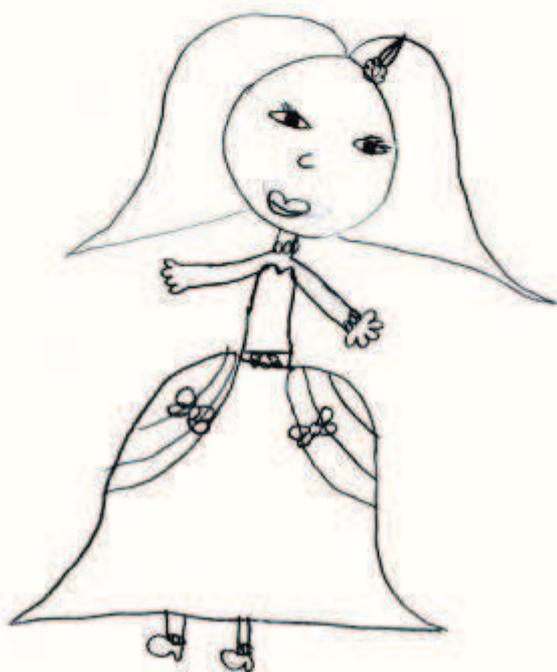


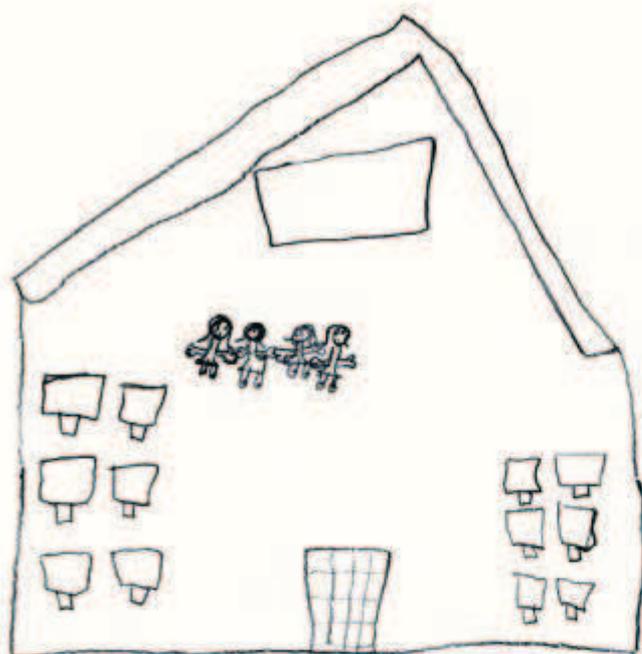
Desenho da figura humana - Josi - 08 anos - Leitora

Desenho da Sala da Aula - Bia - 08 anos - Leitora

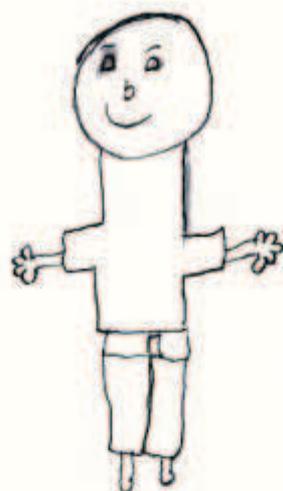


Desenho da figura humana - Bia - 08 anos - Leitora





Desenho da Sala da Aula - Ana - 08 anos - Leitora



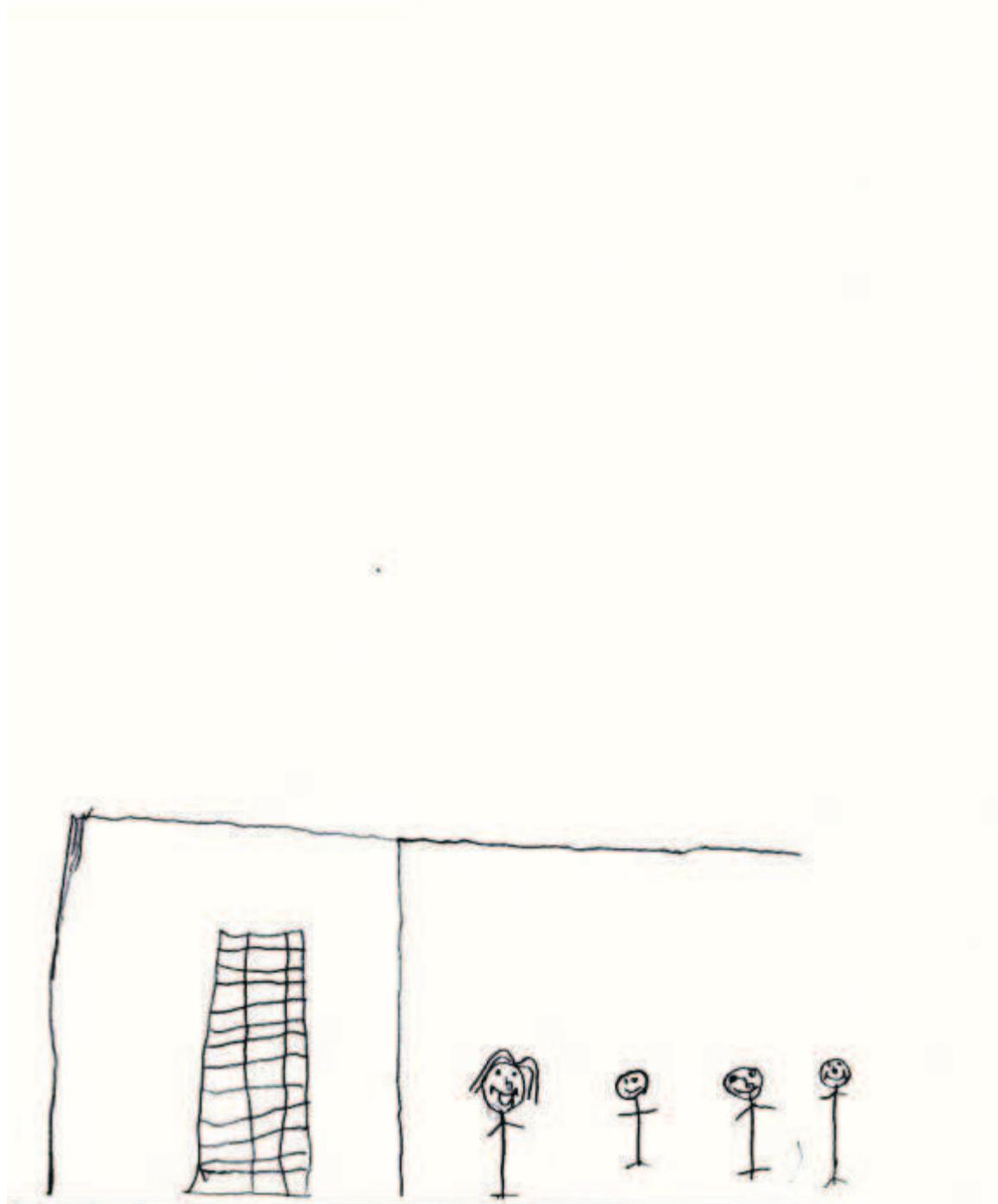
Desenho da figura humana - Ana - 08 anos - Leitora

Não-leitores

Desenho da figura humana - Mauro - 08 anos - Nao-Leitor



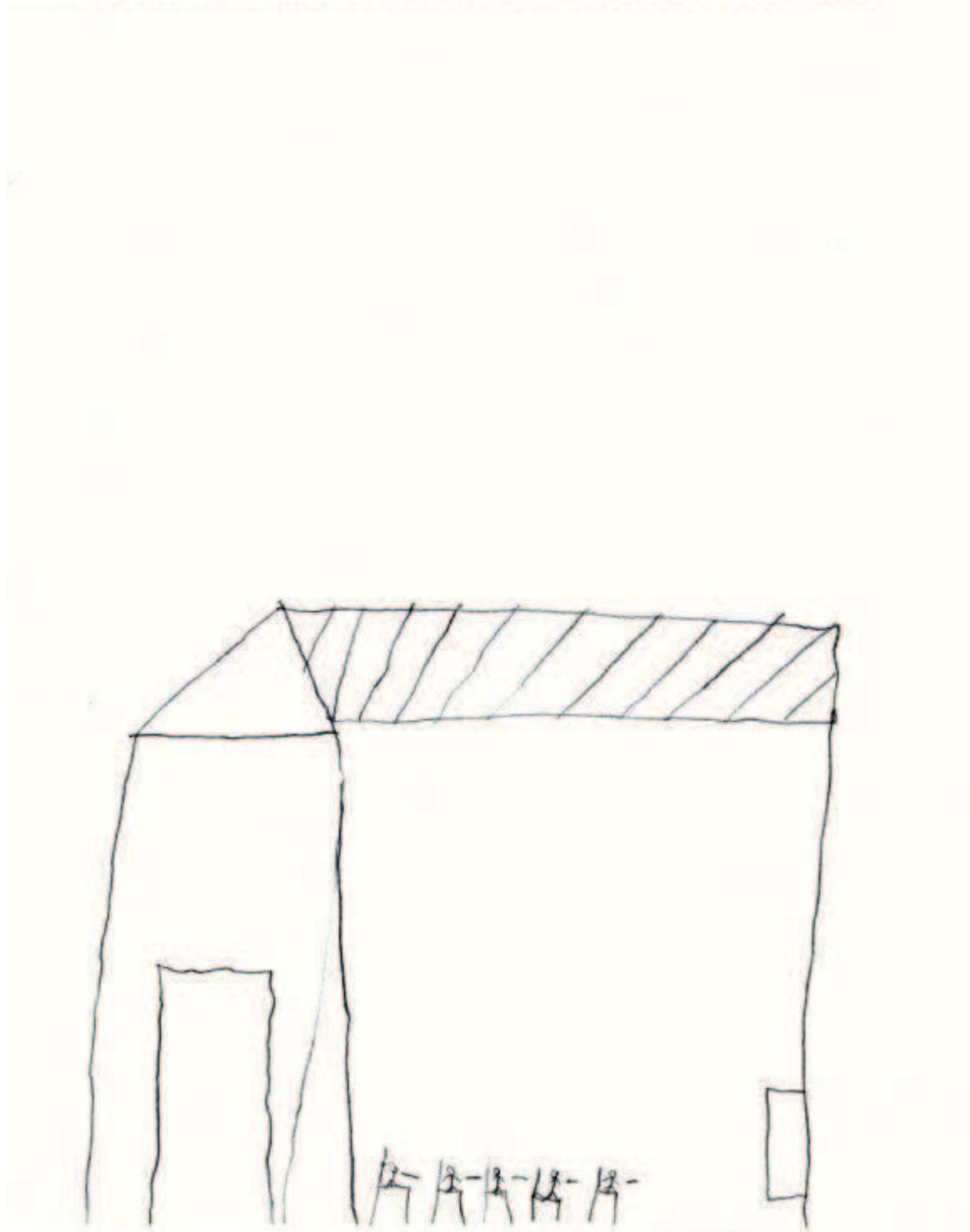
Desenho da Sala de Aula - Mauro - 08 anos - Nao-Leitor



Desenho da Sala de Aula - Mario - 08 anos - Nao-Leitor



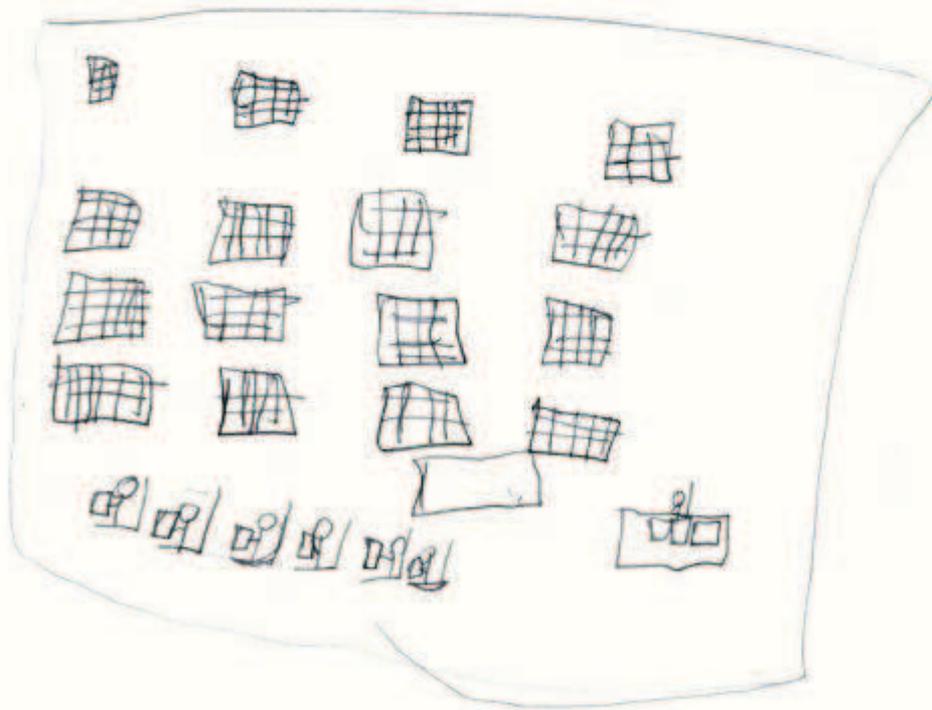
Desenho da Sala de Aula - Mario - 08 anos - Nao-Leitor





Desenho da figura humana - Heitor - 08 anos - Nao-Leitor

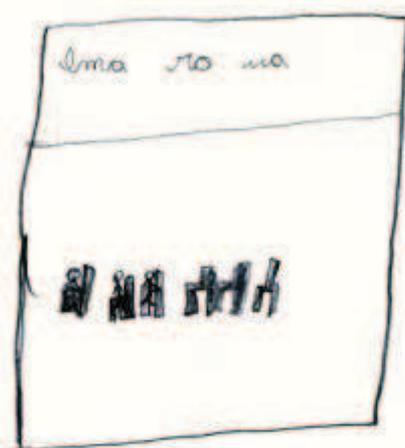
Desenho da Sala de Aula - Heitor - 08 anos - Nao-Leitor



Desenho da figura humana - Fabio - 10 anos - Nao-Leitor

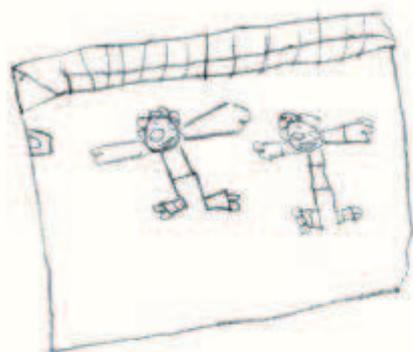


Desenho da Sala de Aula - Fabio - 10 anos - Nao-Leitor



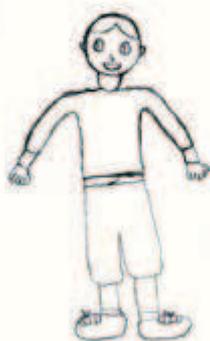


Desenho da figura humana - Davi - 12 anos - Nao-Leitor



Desenho da Sala de Aula - Davi - 12 anos - Nao-Leitor

Desenho da figura humana - Caio - 10 anos - Nao-Leitor



Desenho da Sala da Aula - Caio - 10 anos - Nao-Leitor

