

EXPECTATIVA MATERNA E O DESEMPENHO DA CRIANÇA NA ALFABETIZAÇÃO*

MATERNAL EXPECTATION AND CHILDREN'S LITERACY ACHIEVEMENT

Maria José de Mesquita Serra**

Jane Correa**

Serra MJM, Correa J. Expectativa materna e o desempenho da criança na alfabetização. *Rev Bras Cresc Desenv Hum* 2005;15(01):32-45.

Resumo: Este trabalho examina a relação entre a expectativa materna e o desempenho da criança na alfabetização. Um questionário do qual constavam sete textos de diferentes momentos da aprendizagem da escrita foi apresentado a 45 mães que deveriam assinalar como esperavam e como desejavam que seus filhos estivessem escrevendo no meio (julho) e ao final (novembro) do ano letivo. Nestas épocas, foram coletadas amostras da produção escrita das crianças. Em julho, o desempenho das crianças foi além do esperado e do desejado por suas mães. Contudo, em novembro, diminuiu o número de crianças cujo desempenho superou o esperado ou o desejado pelas mães, aumentando a percentagem daquelas que ficaram aquém do que suas mães declararam esperar ou mesmo desejar. Neste caso, grande parte das crianças tem mães cujo desejo supera a expectativa que têm quanto à produção escrita da criança. A maioria das crianças cujo desempenho surpreendeu suas mães foram aquelas cujo desejo e expectativa materna coincidiram.

Palavras-chaves: Expectativa materna. Alfabetização. Escrita da criança.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo examinar a relação entre a expectativa das mães e o desempenho dos seus filhos e filhas na aprendizagem da leitura e escrita. Em uma sociedade letrada, a aprendizagem da leitura e da escrita reveste-se de um valor especial. É uma aprendizagem básica da qual dependem muitas aprendizagens subsequentes. O uso de tecnologias que caracterizam a sociedade contemporânea não prescinde da leitura e da escrita. Muito pelo contrário, o progresso tecnológico amplia e diversifica o uso da leitura e da escrita de tal forma que, como sugere Frago¹, já não se pode

falar em “alfabetização” e sim em “alfabetizações”. Em tal contexto, é compreensível que a aprendizagem da leitura e da escrita seja alvo não só de atenção especial como também de expectativas. Muitas vezes a expectativa se traduz em cobranças exageradas com relação ao desempenho ou preocupação com respeito ao ritmo de aprendizagem da criança.

A questão dos efeitos da influência dos pais sobre as crianças é bastante ampla e inclui vários aspectos. Holden e Edwards² acreditam que o interesse pelas atitudes parentais teve origem no início do século passado ligado à influência conjunta da Psicanálise, Psicologia Social e da Perspectiva da Educação Parental. De lá para

* Agradecemos à FAPERJ e ao CNPq.

** Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Endereço para correspondência: Av. Canal de Marapendi, 1400 BL 1 AP 902. Barra da Tijuca. Rio de Janeiro – RJ. CEP 22631-050. e-mail:correa@rjnet.com.br

cá, a influência dos pais como “agentes causais” tem sido apontada com frequência quando se considera o desenvolvimento infantil. Apesar disso e das pesquisas realizadas, não há ainda uma resposta consensual sobre a questão que parece ser fundamental: a de como os pais influenciam o desenvolvimento de suas crianças².

Parece claro que os pais têm crenças sobre o desenvolvimento das crianças, embora estas variem bastante inclusive dentro da própria família³. De acordo com revisão realizada por Okagaki e Sternberg⁴, os pais têm crenças diferentes sobre diversos aspectos do desenvolvimento infantil, entre os quais: idade padrão para o desempenho de certas tarefas, o que podem fazer para influenciar o desenvolvimento das crianças e sobre suas expectativas a respeito da educação escolar. Porém, até que ponto essas crenças influenciam os comportamentos dos pais para com as crianças é questão controversa cujas respostas variam em função do tipo de análise usada, da tarefa examinada e do adulto considerado: pai ou mãe³. Da mesma forma, não parece claro como as idéias parentais influenciam o desenvolvimento das crianças, questão que interessa mais diretamente ao presente trabalho.

Miller³ conclui que as crenças dos pais sobre os processos de desenvolvimento estão relacionadas, embora não de forma decisiva, à qualidade do funcionamento intelectual das crianças. Os pais são capazes de julgar a capacidade cognitiva de suas crianças, mas variam no quão exatos conseguem ser em seus julgamentos. Segundo revisão feita por Miller³, os estudos geralmente apontam uma tendência por parte dos pais a subestimar as capacidades dos seus bebês. No que se refere às crianças maiores, parece haver uma precisão apenas moderada nas estimativas parentais que passam a tender para uma superestimativa. Para Miller³, os pais são bons julgadores da capacidade intelectual global das crianças. Com relação ao desempenho acadêmico, a superestimativa por

parte deles é freqüente. Que significado pode ter essa variação? Que efeitos teriam no desempenho das crianças? Alguns estudos têm buscado investigar se as expectativas quanto ao nível das crianças causam efeitos diferenciais sobre o desempenho delas⁵.

Hunt e Paraskevopoulos⁶ consideraram a hipótese de que as crianças cujas mães são mais exatas em seu julgamento acerca das capacidades dos filhos e filhas desenvolvem-se melhor do que as crianças cujo julgamento materno não é tão exato. Assim, quanto menos preciso é o julgamento materno sobre a criança menor seria o desenvolvimento desta. Isso aconteceria, segundo Hunt e Paraskevopoulos⁶, porque as mães que têm uma informação falsa sobre o que suas crianças podem ou não fazer não lhes ofereceriam experiências estimuladoras para o desenvolvimento tão adequadas quanto as oferecidas pelas mães que possuem informações mais exatas sobre o desenvolvimento do filho ou filha. Estas, a partir do seu conhecimento, estariam em condições de oferecer situações que atenderiam melhor aos interesses e necessidades da criança naquele momento. Miller³ chega a conclusões semelhantes: as mães mais acuradas em seus julgamentos são as que têm as crianças mais competentes.

Broussard e Hartner⁷ sugerem que as crianças pequenas podem se beneficiar de certo tipo de inexatidão no julgamento materno. De acordo com eles, o desempenho em tarefas de bebês e crianças pode ser melhor quando as mães subestimam sua competência e são agradavelmente surpreendidas. Esta situação é melhor para o desempenho do que aquelas em que há uma superestimativa das capacidades e, provavelmente, pressão sobre a criança ou desapontamento por parte da mãe.

Examinamos, até este ponto, a expectativa e desejo dos pais (pai e mãe) em relação à aprendizagem das crianças. No entanto, de acordo com Moreno e Cubero⁸, pai e mãe não são “objetos sociais permutáveis” pois cada um de-

les oferece à criança experiências diferentes. Por exemplo, enquanto as mães geralmente costumam interagir com os filhos em contextos que envolvem cuidados físicos ou insistindo em atividades do tipo tomar banho, comer, arrumar brinquedos etc., os pais tendem a usar o tempo que passam com os filhos em jogos. Os jogos de pais e mães também diferem: os maternos são mais verbais ou implicam brinquedos; os paternos envolvem mais atividades físicas como lutas e corridas, conforme Parke, Tinsley e Hymel (citados in Moreno e Cubero⁸). É verdade que, com os filhos de idade escolar, os jogos paternos tornam-se mais verbais mas, mesmo assim, os papéis continuam diferenciados⁹.

A escola, especialmente em suas etapas infantil e fundamental, tem sido um lugar eminentemente feminino. A maioria dos professores é mulher. Ao lado disso, são as mães, mais do que os pais, que acompanham o desempenho escolar das crianças. De acordo com dados levantados por Holloway e Hess¹⁰ em pesquisa sobre o desempenho de crianças na aprendizagem da matemática, mães e professoras têm opiniões semelhantes sobre as razões do desempenho das crianças na aprendizagem da matemática. Segundo os autores, a semelhança na maneira de mães e professoras verem as crianças é favorecida pelo fato de ambas, como mulheres, partilharem pontos de vistas comuns, que não são os mesmos dos homens.

Pode-se dizer que muito do que a escola diz da criança tem sido marcado por uma forma de ver feminina. A palavra da escola é, portanto, atravessada por questões de gênero. O quanto estas questões interferem no processo de aprendizagem talvez ainda não esteja muito claro, mas parece que o gênero pode ser uma variável significativa na expectativa e avaliação do desempenho das crianças. Por isso, e não por desconsiderar o valor da opinião ou modo de ver paternos (masculino), considerar-se-á,

nesta pesquisa, a expectativa e o desejo maternos. Neste sentido, este trabalho pretende examinar a relação entre a expectativa das mães e o desempenho dos filhos e filhas na aprendizagem formal da escrita. Importa, portanto, examinar se existe relação significativa entre o que as mães desejam e esperam de seus filhos e filhas e o nível de escrita que as crianças alcançam ao longo do ano letivo.

MÉTODOS

Participantes

A pesquisa foi realizada com 45 mães de crianças que estão iniciando a aprendizagem formal da escrita e leitura em uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro que atende a famílias de status socioeconômico médio e alto.

Instrumentos

Para obtenção dos dados, foi utilizado um questionário relacionado à expectativa e ao desejo maternos sobre a competência em leitura e escrita alcançada pela criança em meados e no final do ano letivo. Diante de sete textos de crianças em diferentes momentos do processo de alfabetização, numerados e apresentados lado a lado numa mesma folha, as participantes deviam assinalar, com relação ao desempenho de seu filho ou filha em junho e novembro respectivamente: a) como achariam que a criança estaria escrevendo, e b) como gostariam que a criança estivesse escrevendo. A distribuição dos textos na folha foi feita de forma aleatória, procurando-se evitar qualquer tipo de ordenação que sugerisse progressão de um nível de escrita para outro.

Os textos usados no questionário foram retirados de cadernos ou fichas de trabalho de crianças. O texto A[†] (Figura 1) representa uma

[†] Os textos de A a D foram apresentados às mães no original, ou seja, nos manuscritos das crianças, e não como reproduzidos para fins deste artigo.

produção típica das primeiras semanas do ano letivo, consistindo de uma lista de palavras surgidas da comutação de sílabas simples (padrão CV, consoante - vogal).

Figura 1: Texto A

BOTO____
 BOLA____
 BOTA____
 BALA____
 TUBO____
 LATA____
 GATO____

O texto B (Figura 2), produção representativa também do início do processo de alfabetização, apresenta frases simples.

Figura 2: Texto B

O PATO VOA.____
 O GATO NÃO VOA.
 O TATU NÃO VOA.

Algumas crianças começam o ano letivo já praticamente alfabetizadas, produzindo textos como o C (Figura 3), bem diferente dos comentados anteriormente (textos A e B). Nele está presente a função comunicativa da linguagem. A criança transcreveu sua fala e, ao fazê-lo, demonstrou conhecimento de sílabas complexas como “nh” e “que”. A segmentação da escrita parece obedecer ao ritmo da fala da criança ao invés de uma determinada convenção social.

Figura 3: Texto C

DEDOMINDINNHO
 CEUVIZINHO
 PAIDITODOS
 FURABOLO
 MATAPIOLI
 CADEUDOSNHO
 QUEUGATOCOMU

Esse tipo de texto não costuma ser visto pelos adultos como sendo fruto de uma evolução construtiva. É mais frequentemente avaliado como um texto no qual “faltam letras” ou no qual “há muitos erros”. Ele é, porém, mais rico do que os textos A e B nos quais não há erros

ortográficos, mas cujo conteúdo é menos significativo. Naqueles, a criança escreveu apenas o que lhe ensinaram a escrever e neste, escreveu mais livremente o que desejava escrever.

No final do primeiro semestre, costumam aparecer textos formados por poucas frases que falam sobre o mesmo tema, conforme exemplificado pelo texto D (Figura 4). Como ainda não há o emprego sistemático de pronomes, a mesma palavra (com frequência, o sujeito) repete-se no início das sentenças. Geralmente, a coerência é mantida pela junção ou justaposição de frases com relação de sentido entre si.

Figura 4: Texto D

O CAFU JOGOU UM
JOGO DE FUTEBOL E FEZ UM
 GOL. O CAFU JOGOU
 E MARCOU UM____
 GOL DE LETRA._____

O início do uso de pronomes e conjunções começa a dar maior encadeamento aos conteúdos expressados. O texto se torna gradativamente mais elaborado (Figura 5) sendo, geralmente, produzido em meados do segundo semestre (setembro). Em alguns podem aparecer tentativas de diálogo, de esclarecimento de motivos ou justificativa das ações dos personagens criados bem como fórmulas convencionais de início e finalização com: “era uma vez” e “viveram felizes para sempre”.

O RIO DE JANEIRO É MUITO
BONITO. ELE TEM PÃO DE
AÇÚCAR. O CORCOVADO AS
CASAS E OS PRÉDIOS.!
O RIO DE JANEIRO TEM
MONTANHA. ÁRVORES
E FLORES. E UGOSTO
DE MORAR NO RIO
DE JANEIRO.

Já no final do ano (novembro), podem

aparecer textos como o F (Figura 6), surgido da proposta de escrita de um tema livre. Nele, a criança parece reproduzir uma história que conhece. Como acontece nos casos de reprodução de histórias conhecidas, a criança como

que se despreocupa com a criação de um enredo e se concentra na tarefa de registro. Apoiada na seqüência de eventos conhecida, é capaz de escrever textos bastante longos com seqüência temporal de eventos.

Figura 6: Texto F

O BANQUE DO PERDIDO
 ERA UMA VEZ UM GAROTO QUE FEZ UMA FESTA. AI ACABOU A FESTA O GAROTO GANHO UM BONECO. E FOI DORMIR E DEIXOU O BONECO DENTRO DE UMA CAIXA. NO DIA SEGUINTE O GAROTO ABRIU A CAIXA E O BONECO ESTAVA VIVO. E O GAROTO FALOU COM O BONECO. ELE DEU UMA CABANA PARA ELE. FOI BRINCAR LA FORA. ASSIM QUE UM HOMEM MAU APARECEU ELE PEGOU O MENINO E O BONECO E JOGOU NO MATO. AI O GAROTO FALOU COM O BONECO NOS ESTAMOS PERDIDOS. AI A MAE DELE FALOU COM A POLICIA. E A POLICIA COMEÇOU A PROCURAR. AI O GAROTO PEGOU LENHA PARA FAZER UMA FOGUEIRA PARA PESAR A NOITE. NO DIA SEGUINTE O GAROTO PEDIU AJUDA, MAS ELE NAO CONSEGUI. AI A POLICIA NAO ACHOU O GAROTO. ELE FEZ UMA CAMA NO MATO ESCURO E O GAROTO FICOU ABRAÇANDO COM O BONECO. AI DE MANHA O GAROTO ACORDOU, AI A POLICIA ENCONTROU E LEVOU O BONECO TAMBEM E O CAÇA MINHOCA FOI PRESO.

Finalmente, escrito por uma criança de 1ª série do Ensino Fundamental, já alfabetizada, o texto G (Figura 7) difere do texto F em termos de conteúdo e tipo de construção. A criança se

inclui no relato colocando-se como sujeito e deixando transparecer emoção naquilo que relata, usando de maneira mais consistente elementos coesivos como pronomes e conjunções.

Figura 7: Texto G

Corri corri e ganhei medalha de prata
 Eu estava participando de uma olimpíada no Jôquei. Era com três equipes azul verde laranja. Eu tentei, tentei e tentei ganhar a medalha de ouro. Mas até que chegou a hora das medalhas e eu era da equipe verde.
 Eu estava crente que eu ia ganhar medalha de ouro mas nada da equipe verde ganhou medalha de ouro quem ganhou a medalha de ouro foi a equipe azul. A equipe verde ganhou medalha de prata e a laranja de bronze.

Procedimento

Os pais das crianças são convidados anualmente para uma reunião que acontece antes do início do ano letivo. O tema deste encontro envolve não só explicação sobre metodologia mas também e, principalmente, conversas sobre expectativas de desempenho e dúvidas com relação ao processo de aprendizagem. Nesta data, foi pedida a colaboração das mães para a pesquisa, não só pelo alto índice de comparecimento dos responsáveis como sua motivação para refletir e discutir assuntos relacionados à aprendizagem da leitura e escrita. O questionário foi aplicado somente às mães interessadas em participar da pesquisa.

RESULTADOS

Respostas das Mães aos Questionários

Desejo das mães com relação ao desempenho da criança: como gostariam que a criança estivesse escrevendo

A Tabela 1 apresenta os dados relativos ao tipo de produção escrita das crianças em junho. Vê-se que a distribuição das escolhas maternas variou significativamente ($\chi^2(4, N = 44) = 33,04$, $p = .00$). Ao fazerem suas escolhas, as mães parecem indicar que a correção ortográfica e o domínio das convenções da escrita são aspectos muito valorizados por elas desde o início do processo de aprendizagem da leitura e escrita.

O desejo expresso pelas mães parece estar ligado não só ao que esperam do filho ou filha, mas também às concepções que têm sobre alfabetização e ao que acreditam significar ser alfabetizado. Por exemplo, um texto formado por frases simples e/ou repetitivas, como as que aparecem no texto B, parece corresponder ao que a maioria dos adultos acredita ser um texto típico de crianças que estão se

alfabetizando ou recém o foram. Tal crença pode ser fruto das lembranças do processo vivido como alunos ou do contato com livros didáticos do tipo cartilha, comumente usados nesta etapa de aprendizagem formal.

Tabela 1. Desejo e expectativa das mães quanto ao desempenho de seus filhos e filhas ao longo do ano letivo (%)

	TEXTOS						
	A	B	C	D	E	F	G
Desejo Materno							
Junho	7	46	7	36	4	0	0
Novembro	0	4	0	31	58	4	2
Expectativa Materna							
Junho	11	60	16	13	0	0	0
Novembro	4	11	2	56	27	0	0

Observe-se que poucas mães desejam um texto como o C como produção em junho. Entretanto, este texto, cujo tema é a escrita de uma brincadeira, representa a expressão do universo infantil. Nele, a escrita aparece com função comunicativa, o que não acontece, por exemplo, num texto de frases soltas como o B, que corresponde à maioria das escolhas maternas. Talvez a aparência desorganizada do texto C, os erros ortográficos e as omissões de letras, sílabas e palavras, façam com que não seja bem visto ou valorizado pelas mães. A opção por um texto deste tipo poderia indicar a valorização da função comunicativa da escrita pelas mães.

Uma análise mais detalhada do desejo das mães em junho mostra que parece haver uma divisão: cerca de 53% valorizam aspectos formais na escrita (conforme expressam pela escolha dos textos A e B) enquanto 40% (referentes às escolhas dos textos E e D) valorizam conjuntamente o aspecto formal e o comunicativo. Poucas são as mães que, mesmo no início do processo de aprendizagem da leitura e escrita, aceitam as incorreções em nome de uma melhor expressão comunicativa.

Com relação a novembro, observa-se

novamente variação significativa na distribuição das escolhas maternas ($\chi^2(4, N = 45) = 52,89, p=.00$). A maioria das mães (ou seja, as que escolheram os textos E e D) espera que os filhos e filhas estejam escrevendo textos que, embora curtos, expressem maior encadeamento dos conteúdos apresentados. As mães admitem para esta etapa que os recursos coesivos a serem utilizados pelas crianças sejam ainda limitados ao uso de alguns poucos pronomes e conjunções aditivas (como “e” e “ai”).

Poucas são as mães (isto é, as que escolheram o texto B) que desejariam que a produção escrita de seus filhos e filhas continuasse a refletir a observância dos aspectos formais da língua em detrimento dos conteúdos expressados.

De maneira geral, podemos dizer que, para o final do ano letivo, a quase totalidade das mães deseja que a escrita das crianças enfatize, além da observância da norma, os conteúdos a serem expressos.

Expectativa das mães com relação ao desempenho das crianças : como acham que a criança vai estar escrevendo

Conforme pode ser visto na Tabela 1, cerca de 71% das mães esperam apenas o domínio formal do sistema, conforme expresso pelos textos A e B. Em relação às escolhas restantes, ou é esperado um texto comunicativo onde aparece uma escrita não totalmente convencional (como acontece no texto C) ou um texto formado por frases que começam a se encadear pelo sentido (como o D).

De maneira geral, os dados mostram que a distribuição das escolhas maternas não é aleatória ($\chi^2(3, N = 45) = 29,58, p=.00$). A expectativa das mães para junho é que as crianças já tenham adquirido os aspectos convencionais da língua. Sendo que, do total das participantes da pesquisa, apenas 13% querem que a aquisição dos aspectos convencionais seja

acompanhada da expressão de idéias (comuniquem uma idéia).

Para o final do ano letivo, observa-se também variação significativa na distribuição das escolhas maternas ($\chi^2(4, N=45) = 43,78, p=.00$). Apenas uma mãe parece aceitar que sua criança ainda não tenha o domínio da escrita convencional. Por outro lado, é também baixa a percentagem de mães (isto é, as que escolheram os textos A e B) que acham que suas crianças estarão dominando apenas o sistema ortográfico da língua sem usá-lo como instrumento de comunicação escrita. Todas as demais esperam que as crianças sejam capazes de comunicar seu pensamento por escrito usando o sistema de escrita de forma convencional. Destas, mais da metade esperam, para esta época, a escrita de textos curtos cujas frases se organizam em torno de uma determinada temática sem que haja ainda desenvoltura no desenvolvimento do tema tratado como exemplificado pelo texto D. A expectativa quanto ao desenvolvimento do tema na produção escrita das crianças corresponde apenas a 27% das escolhas maternas (texto E).

A julgar pelas respostas anteriores, parece que os aspectos comunicativos do texto são esperados como etapa final do processo, vindo depois da aprendizagem básica das convenções da escrita.

Relação entre o que as Mães Desejam ou Esperam e o Desempenho Apresentado pelas Crianças na Alfabetização.

A análise do desempenho das crianças

O desempenho das crianças cujas mães responderam ao questionário foi avaliado a partir da produção escrita apresentada pelos alunos e alunas. Para isto, recolheu-se um texto produzido, em sala de aula, no mês de junho, e outro produzido em novembro. Os textos foram feitos a partir de propostas de trabalho já

bem conhecidas das crianças (escrever sobre o assunto estudado, sobre uma figura ou algo ocorrido na turma) e foram retirados de cadernos ou fichas de trabalho. Os textos foram lidos por dois avaliadores e, em seguida, classificados, tomando os critérios descritos anteriormente na apresentação dos textos usados no questionário entregue às mães.

Foram classificados como equivalentes ao texto A as produções onde só apareciam palavras soltas, e como ao texto B, aqueles formados por frases com vocabulário simples (palavras de padrão silábico consoante – vogal) e sem ligação de sentido entre elas. Os textos onde apareciam com frequência trechos ou palavras em escrita espontânea ou segmentação da escrita mais ligada ao ritmo da fala do que a convenções ortográficas foram classificados como textos do tipo C.

Como textos do tipo D, foram classificadas as produções cuja escrita já obedecia a critérios mais convencionais tanto em termos de ortografia como em termos de separação entre as palavras. Nestes textos, a justaposição ou junção de frases ligadas pelo sentido sugeria a expressão de um tema ou tentativa de relatar um evento. Foram classificados como textos do tipo E aqueles em cuja estrutura havia tentativa de organização de relato com começo, meio e fim. Em tais textos, com relativamente poucos erros ortográficos, começariam a aparecer pronomes e conectivos, dando algum encadeamento às orações.

Textos mais extensos, com descrição mais detalhada de eventos, poucos erros e uso convencional de alguma pontuação, foram tidos como textos do tipo F. Finalmente, foram classificadas como similares ao texto G do questionário as produções mais elaboradas em relação às anteriormente descritas, nas quais a criança se expressa com riqueza de vocabulário e já parece usar de forma apropriada e natural pronomes e outros elementos coesivos, conseguindo utilizar a escrita para comunicar idéias e sentimentos de forma clara.

Quando ocorreu dos textos receberem classificação diferente dos dois avaliadores, foram entregues para a avaliação de uma terceira pessoa. Os mesmos critérios de classificação foram usados para análise da produção de junho e novembro.

Na metade do ano letivo, das 45 crianças, 31% eram, no mínimo, capazes de escrever frases simples relacionadas a uma idéia ou assunto proposto (texto C). Algumas, na tentativa de se expressarem, inventavam “soluções” para a escrita de uma ou outra palavra e/ou segmentavam a escrita de acordo com a fala sem que isso impedisse uma compreensão global do texto. Cinquenta e um por cento das crianças são capazes, em junho, de escrever de forma convencional pequenas histórias (texto D). Dezoito por cento dos textos mostram que, a esta altura do ano letivo, já havia crianças escrevendo pequenos textos com começo, meio e fim, poucos erros ortográficos, uso de alguns pronomes e conectivos, além de fórmulas convencionais de início e finalização (texto E).

Com relação à produção de novembro, dos 45 textos analisados, 69% foram classificados como textos do tipo D e 31% como textos de tipo E. Tal resultado parece indicar que, no final do ano letivo, todas as crianças avaliadas foram capazes de escrever de forma convencional tanto no que diz respeito à ortografia como no que se relaciona à organização da escrita no espaço do papel. É evidente que ainda apareceram erros de diferentes tipos: erros ortográficos, problemas de segmentação da escrita (ligações ou separações indevidas) e erros de concordância, entre outros. No entanto, são, na sua maioria, erros comuns de quem começa a escrever.

Desejo e Expectativa das Mães e o Desempenho Apresentado pelas Crianças na Alfabetização

Em junho, o desempenho das crianças variou significativamente tanto no que diz res-

peito à expectativa ($\chi^2(2, N=45) = 58,13, p=.00$) quanto ao desejo ($\chi^2(2, N=44) = 27,31, p=.00$) maternos. Como pode ser observado na Tabela 2, em junho, a maioria das crianças surpreende as mães, indo além do esperado e do desejado. São poucas as crianças cujo desempenho fica aquém do que as mães declaram esperar ou desejar para esta etapa do processo. Em 11% dos casos há coincidência entre desempenho e expectativa e em 16% o desempenho coincide com o desejo materno.

A surpresa das mães com o desempenho dos filhos ocorre devido ao fato de que para o meio do ano letivo as mães esperam e se satisfazem com o domínio elementar do código (isto é, formação de palavras simples a partir da combinação de sílabas conhecidas, uso dessas palavras em pequenas frases soltas), sem preocupação com os aspectos comunicativos da es-

crita ou criação de textos. Textos, na visão das mães, parecem ser produtos só esperados no final do processo. Daí sua surpresa. Contudo, a situação muda com o decorrer do ano.

A análise dos dados relacionados ao mês de novembro mostra que, novamente, há variação significativa quanto à distribuição do desempenho das crianças tanto quando se considera o que delas é desejado ($\chi^2(2, N=45) = 8,40, p=.01$) quanto ao que delas é esperado ($\chi^2(2, N=45) = 21,73, p=.00$). Observa-se, na Tabela 2, que diminui consideravelmente o número de crianças cujo desempenho supera o esperado e o desejado pelas mães e aumenta a percentagem dos que ficam aquém do que as mães declaram esperar ou desejar. Aumenta também a percentagem dos desempenhos que coincidem com a expectativa e com o desejo maternos.

Tabela 2. Desempenho da criança segundo expectativa e desejo maternos respectivamente (%)

	Junho (n=45)	Novembro (n=45)
Expectativa materna		
desempenho coincide com a expectativa materna	11	64
desempenho fica aquém da expectativa materna	2	9
desempenho fica além da expectativa materna	87	27
Desejo materno*		
desempenho coincide com o desejo materno	16	40
desempenho fica aquém do desejo materno	14	47
desempenho fica além do desejo materno	70	13

*Em junho n=44

Com relação ao que é esperado para novembro, a maioria das crianças satisfaz a expectativa das mães, algumas a superam e poucas não atingem o nível esperado. No que se refere ao desejo das mães, poucas crianças o superam, algumas alcançam o desejado enquanto quase a metade delas fica aquém do que as mães declaram desejar.

Explorando os resultados mais detalhadamente, vemos que desejo e expectativa materna estão relacionados de modo que, em alguns casos, o desejo das mães coincide com a expectativa que têm sobre o desempenho dos filhos (Tabela 3), em outros casos o desejo su-

pera tal expectativa (Tabela 4) ou mesmo, em certos casos, o desejo materno fica aquém da expectativa de desempenho (Tabela 5). O desempenho da criança varia segundo a relação existente entre o desejo e a expectativa materna, conforme detalhado a seguir.

a) O desempenho da criança quando o desejo e a expectativa materna coincidem

No caso das mães cuja expectativa de desempenho coincide com o que desejam para seus filhos e filhas, observa-se uma diferença significativa quanto ao desempenho das crianças tanto no meio ($\chi^2(1, N=20) = 12,8, p=.00$) quanto ao final do ano letivo

($\chi^2 (2, N= 22) = 6,63, p=.03$). Quase todas as crianças superam o desejo/expectativa, não havendo crianças que fiquem aquém dos níveis de produção esperado/desejado em junho. Já em novembro, pouco mais da metade das crianças corresponde ao que delas é esperado e um quarto supera o desejo/expectativa das mães.

Tabela 3. Desempenho da criança quando desejo e expectativa materna coincidem

	Junho (n=20)	Novembro (n=22)
Desempenho coincidente com desejo/expectativa	10	59
Desempenho aquém do desejo/expectativa	-	18
Desempenho além do desejo/expectativa	90	23

A perspectiva maior é, portanto, que a criança surpreenda sua mãe com seu desempenho no mês de junho. Já em novembro, a perspectiva é de que ela corresponda ao que dela é esperado ou para ela desejado. Os dados mostram que é mais provável que as crianças surpreendam as mães com seu desempenho em junho do que em novembro talvez porque para junho as mães esperem e desejem um domínio apenas elementar do código.

b) Desempenho da criança quando o desejo da mãe é superior a sua expectativa

Quando o desejo das mães é maior do que a expectativa que têm (ver Tabela 4), observa-se, em junho, diferença significativa quanto ao desempenho alcançado pelas crianças ($\chi^2 (1, N= 17) = 13,23, p=.00$). Quase todas as crianças superam o que delas é esperado, não havendo, nesta etapa do processo, crianças que fiquem aquém das expectativas parentais. A maioria das crianças supera, também, o desejado, mas pouco mais que um quarto delas fica aquém do que as mães declaram desejar, porém tal diferença não se revela significativa ($\chi^2 (2, N=17) = .824, p=.66$).

Tabela 4. Desempenho da criança quando o desejo materno supera a expectativa (%)

	Junho (n=17)	novembro (n=23)
Desejo materno		
desempenho coincide com o desejado	23	22
desempenho fica aquém do desejado	35	74
desempenho fica além do desejado	41	4
Expectativa materna		
desempenho coincide com a expectativa	6	70
desempenho fica além da expectativa	94	30

Em novembro, grande parte das crianças atinge o nível esperado e algumas o superam, sendo esta diferença marginalmente significativa ($\chi^2 (1, N= 23) = 3,52, p=.06$). Observa-se, no entanto, relação significativa quando se toma o desempenho das crianças considerando o desejo das mães ($\chi^2 (2, N= 23) = 18,08, p=.00$). Cerca de três quartos das crianças ficam aquém do desejado (74%), algumas atingem o desejo materno e apenas uma o supera

c) Desempenho da criança quando o desejo materno fica aquém de sua expectativa

Em alguns poucos casos, e somente para o meio do ano letivo, o desejo declarado das mães é inferior à expectativa que têm para junho (Tabela 5). Destes casos, a maioria das crianças tem desempenho além do desejado e esperado. Dado o pouco número de casos apresentados, as diferenças encontradas não se mostram significativas.

Tabela 5. Desempenho da criança quando o desejo materno fica aquém da expectativa (%)

	Junho (n=7)
Desejo materno	
desempenho coincide com o desejado	14
desempenho fica além do desejado	86
Expectativa materna	
desempenho coincide com expectativa	29
desempenho fica aquém da expectativa	14
desempenho fica além da expectativa	57

Com base nos dados apresentados, pode-se perceber que as mães cujo desejo supera a expectativa de desempenho ao final do processo de alfabetização fazem uma avaliação bem aproximada das possibilidades do filho ou filha. Neste caso, a maioria das crianças apresenta nível de desempenho coincidente com o que elas declaram esperar e nenhuma fica aquém do esperado, como de fato ocorre. Entre as mães cujo desejo coincide com a expectativa de desempenho, também é possível notar que a maioria delas faz uma avaliação acertada do desempenho dos filhos e filhas (59% das crianças atingem o que é delas esperado).

Entretanto, o quadro é outro quando se considera o desempenho das crianças em relação ao desejo materno na situação em que o desejo das mães supera a expectativa que têm em relação ao desempenho de seus filhos e filhas. Neste caso, poucas crianças satisfazem ou superam, em novembro, o desejo de suas mães, sendo que cerca de três quartos as decepcionam. Parece, assim, que no final do processo, a perspectiva nos casos em que o desejo das mães é maior do que sua expectativa é de que a criança não atinja o que é desejado para ela.

CONCLUSÃO

A partir da escolha de textos que representariam a forma como desejariam que os filhos e filhas estivessem escrevendo em junho, ou seja, na metade do ano letivo, conclui-se que as mães pesquisadas demonstram esperar o domínio pela criança das convenções da escrita e correção ortográfica. Uma parte delas valoriza os aspectos formais enquanto outra parte valoriza conjuntamente o aspecto formal e o comunicativo. A predominância do aspecto comunicativo sobre a correção ortográfica não é desejada. Para novembro, ou seja, ao final do ano letivo, é desejada uma produção que enfatize tanto a observância da norma como a ex-

pressão de conteúdos.

Com relação às expectativas de desempenho de seus filhos e filhas, a escolha da maioria das mães faz supor que esperam, em junho, que as crianças tenham adquirido os aspectos formais da língua. Algumas mães esperam a produção de textos comunicativos ainda que com a presença de erros ortográficos enquanto outras esperam textos que expressem idéias e estejam, ao mesmo tempo, corretamente escritos. Para novembro, a expectativa da maioria é de que as crianças produzam textos curtos, formados por frases sobre um tema. Algumas mães admitem esperar textos com maior desenvolvimento do tema.

Ao se relacionar o desejo e expectativa das mães e o desempenho apresentado pelas crianças, observa-se que, em junho, a maioria das crianças surpreende suas mães, indo além do que estas declaram esperar e desejar. Em novembro, o desempenho da maioria das crianças coincide com o que as mães dizem esperar. Entretanto o desempenho da maior parte das crianças fica aquém do que as mães desejam.

Algumas conclusões podem ser tiradas a partir dos dados apresentados. As crianças que conseguem, no final do ano letivo, apresentar um desempenho coincidente ou superior ao desejado pelas mães têm, em sua maioria, mães cujo desejo coincide com a expectativa que possuem sobre o desempenho de seus filhos e filhas. Isto é, mães que esperam um desempenho que, segundo declaram, satisfaz o que desejam. Especificamente com relação às crianças que superam o desejado pelas mães, poucas têm mães com alto nível de exigência, o qual se traduz por um desejo muito além do que esperam que os filhos e filhas sejam capazes de apresentar. Nenhuma possui mãe que deseje menos do que a expectativa de desempenho para suas crianças.

Parece, portanto, que o desejo materno, quando dentro de um nível que corresponda às possibilidades da criança, favorece seu desem-

penho. Entretanto um nível de desejo muito alto pode interferir de forma negativa no desempenho da criança. Observe-se que a maioria das crianças cujo desempenho fica abaixo do que é desejado pelas mães tem mães que desejam muito em relação à possibilidade de seus filhos e filhas.

Isto está de acordo com a hipótese anteriormente referida⁶ de que uma superestimativa das capacidades pode ser danosa. Ela pode levar a criança a se ver às voltas com situações difíceis com as quais não consegue lidar. Sem falar no sentimento de insegurança, falta de autoconfiança e iniciativa que dificultam o desenvolvimento.

Na verdade, tanto expectativas muito altas como a falta de expectativas causam problemas. Expectativas altas tendem a gerar decepções repetidas com reflexos no desenvolvimento da auto-estima. A inexistência de expectativas, por seu lado, confunde-se com a indiferença e pode criar um sentimento de não valor.

Excesso ou falta de expectativas acabam sendo percebidas como não aceitação. De acordo com Briggs¹¹, a expectativa adequada baseia-se no desenvolvimento e observação da criança, na consideração do que ela já realizou e nas pressões e preocupações que enfrenta no momento, lembrando que cada fase de desenvolvimento coloca desafios diferentes às crianças.

Parece mais provável que as crianças surpreendam suas mães com desempenhos superiores ao esperado e desejado em junho do que em novembro. A alta percentagem de surpresa quanto ao desempenho dos filhos e filhas, nesta fase, poderia estar relacionada ao desconhecimento das mães sobre como se desenvolve o processo de aprendizagem da escrita. Ao acharem, segundo concepção comum mais antiga, que as crianças em processo de alfabetização começariam “do zero” no início do ano letivo, isto é, não teriam nenhum conhecimento prévio sobre leitura e escrita, as mães podem imaginar que as crianças precisam pas-

sar primeira e necessariamente por exercícios de combinatória de sílabas para a formação de palavras ou pequenas frases antes de poderem chegar a escrever textos. Nesta concepção de aprendizagem, textos seriam vistos como produtos de final de processo. É como se para esse momento ainda “inicial” as mães esperassem e desejassem pouco em relação ao que as crianças já têm possibilidade de produzir.

No que se refere à relação entre o desejo e a expectativa das mães é interessante observar as diferenças existentes. Ao responderem sobre como esperam que os filhos e filhas cheguem ao final do processo, mais da metade das mães fazem uma previsão bem realista do desempenho das crianças no final do ano letivo. São altos os índices demonstrativos de desempenho coincidindo com o que é esperado e quase inexistem casos de desempenho aquém do esperado.

A acuidade da avaliação das mães para o desempenho de seus filhos e filhas ao final do ano faz pensar que a própria escola, ao deixar claro o que espera dos alunos e alunas, possa influenciar as mães a declararem esperar o que a escola diz ser suficiente em termos acadêmicos. É possível igualmente que a escola, assim como a sociedade, influencie as expectativas e desejos das mães de um modo mais amplo e complexo.

Entretanto, o desejo das mães parece ter muito pouco a ver com as reais e, por elas, reconhecidas possibilidades dos filhos e filhas neste momento. Quando se trata do que desejam para o final do processo de alfabetização, fica claro que desejam algo além do que os filhos e filhas apresentam como produção. É alta a percentagem das crianças que ficam aquém do que as mães declaram desejar ao passo que poucas conseguem superar o que é para elas desejado por suas mães.

Considerar que quase metade das crianças pesquisadas não alcança o desempenho desejado pelas mães, equivale supor que estas de-

sejam para o final do processo algo diferente ou além da aprendizagem da leitura e escrita. Isto porque, no final do ano todas as crianças são capazes de ler com compreensão e escrever de forma não estereotipada isto é, escrever sem demonstrar preocupação em subordinar sua idéia a, por exemplo, um vocabulário memorizado.

Na verdade, as mães parecem desejar, ao final do ano letivo, um nível de domínio da língua e de produção textual impossível de ser alcançado logo após a alfabetização!

É provável que a idéia que fazem da aprendizagem da escrita esteja ligada a um produto com estilo e correção gramatical que as crianças ainda não podem alcançar. Com relação aos erros cometidos, poucas mães parecem levar em conta a impossibilidade da criança, nesta etapa do seu desenvolvimento, considerar certas regras ortográficas seja por desconhecimento ou por falta de capacidade de compreensão destas regras (por exemplo, o emprego de “am” ou “ão”, no final do verbo, relaciona-se ao conhecimento do tempo verbal, o que ainda não é claro para uma criança de 6 ou 7 anos).

Apesar de serem capazes de transmitir idéias por escrito, criando textos próprios e não apenas mera cópias ou seqüências de frases estereotipadas e embora os princípios fundamentais do funcionamento do sistema alfabético tenham sido compreendidos, as crianças ainda têm muito que aprender sobre a escrita. Esta precisa ser aperfeiçoada especialmente no que se refere aos aspectos não-alfabéticos, ou seja: espaçamento entre palavras, uso de sinais de pontuação, de maiúsculas e minúsculas e até mesmo uso de alternativas gráficas para semelhanças sonoras ou, ao contrário, semelhanças gráficas para diferenças sonoras, o que se chama ortografia.

Mesmo conhecendo algumas regras ortográficas, pode ser difícil para uma criança, em torno dos seus 6 ou 7 anos coordenar todos os conhecimentos necessários ao escre-

ver um texto. Tal tarefa exige dela criar um enredo, passar seu pensamento para a forma escrita, o que implica codificação. Só isso já é muito, especialmente se se considera que a velocidade de codificação (aqui incluídas questões técnicas e também possibilidades de desempenho motor) não acompanha a do pensamento. E, além disso, enquanto escreve, há ainda as convenções que devem ser lembradas e respeitadas.

A preocupação das mães com a ortografia é legítima. O problema é que elas não parecem ver a aprendizagem ortográfica como um processo. Pensam-na como algo a ser aprendido de vez juntamente com o princípio alfabético que permite à criança ler e escrever. Tal crença está por trás de comentários do tipo: “Nunca fui bom em Português porque tive uma péssima alfabetização” ou então este, ouvido da mãe de um adolescente prestes a prestar o exame de Vestibular: “Ele escreve mal porque não foi bem alfabetizado”. Como se depois do “ano da alfabetização” não houvesse mais chances para nada, nem para continuar aprendendo nem para resgatar dificuldades então enfrentadas. Só que aprender a ler e a escrever não é algo feito na base do tudo ou nada.

Não desfazendo da importância da ortografia e da responsabilidade escolar do seu ensino, é necessário considerar que a exigência prematura em torno da correção ortográfica e de outros aspectos não alfabéticos pode acabar por inibir as crianças fazendo com que escrevam menos para errar menos, perdendo assim, aos poucos, a espontaneidade e o prazer de escrever. Se for verdade que aspectos como estes são valorizados pelas mães como necessários ao que consideram “estar alfabetizado” e, portanto, presentes na produção das crianças ao final do ano letivo, compreende-se porque se decepcionam. Elas desejam algo além do que os filhos e filhas têm possibilidade de apresentar como produto ao final do ano embora estejam alfabetizados.

Abstract: This work examines the relationship between maternal expectation and the child's literacy achievement. A questionnaire consisting of seven texts produced in different moments of children's literacy experiences at school was presented to 45 mothers who should indicate how they desired and expected their children to be writing in the middle (July) and at the end (November) of the school year. On these two occasions, children's writing samples were collected. In July, children's performance was beyond their mothers' desire and expectation. In November, however, the number of children whose performance surpassed what their mothers expected and desired decreased. On the other hand, the percentage of children whose performance did not come up to their mothers' desire and expectation increased. In that case, the majority of children had mothers whose desire was beyond their expectation. The majority of children whose performance surprised their mothers were those whose mothers' desire and expectation coincided.

Key words: maternal expectation; literacy; children's writing.

REFERÊNCIAS

1. Frago AV. Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e texto. Porto Alegre: ArtMed; 1993.
2. Holden GW, Edwards LA. Parental attitudes towards child rearing: instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin* 1989;106(1):29- 58.
3. Miller SA. Parent's beliefs about children's cognitive development. *Child development* 1988; 59(2):259-85.
4. Okagaki L, Sternberg RJ. Parental beliefs and children's school performance. *Child Development* 1993; 64(1):36-56.
5. Goodnow JJ. Parent's ideas, actions, and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development* 1988; 59(2):286-320.
6. Hunt JMcV, Paraskevopoulos J. Children's psychological development as a function of the inaccuracy of their mothers' knowledge of their abilities. *Journal of Genetic Psychology* 1980;136(2):p.285-98.
7. Broussard ER, Hartner MS. Maternal perception of the neonate as related to development. *Child Psychiatry and Human Development* 1970; 1(1): 16-25.
8. Moreno MC, Cubero R. Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In: Coll C, Palacios J, Marchesi A, organizadores. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: ArtMed; 1995. Cap.14: p.190-202.
9. Cubero R, Moreno MC. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, colegas. In: Coll C, Palacios J, Marchesi A, organizadores. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: ArtMed; 1995. Cap. 19: p.250-60.
10. Holloway S, Hess RD. Mothers' and teachers' attributions about children's mathematics performance. In: Sigel IE, editor. *Parental belief systems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1985. Cap. 7: p.177-99.
11. Briggs DC. *A auto-estima do seu filho*. São Paulo: Martins Fontes; 2000.

Recebido em 30/10/2004
Aprovado em 03/02/2005