

ISSN 2525-6904



DOSSIÊ

## Diversidade de concepções entre alunos sobre usos e funções sociais da escrita e da leitura

Emmanuel Itallo da Silva SANTOS, *Universidade Federal de Pernambuco*  
Candy Estelle Marques LAURENDON, *Universidade Federal de Pernambuco*

Considerando que cada ser humano é único, mas que aprende com os outros e compartilha, portanto, visões do mundo, este texto tem por objetivo apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa que investiga as concepções de alunos do Ensino Fundamental I acerca das atividades de escrita e de leitura. Na continuação do estudo elaborado por Spinillo, Albuquerque e Lins e Silva (1996), ao questionar alunos de diferentes níveis escolares e condições socioculturais sobre “Para que serve ler e escrever?” mais de vinte anos depois, pretende-se identificar uma diversidade de concepções sobre os usos e as funções sociais d estas atividades, propostas nas escolas e presentes no dia a dia da sociedade. Pois, as experiências de vida e os conhecimentos prévios dos sujeitos são diferentes em função da classe social à qual pertencem; enquanto para os alunos de classe baixa, a relação com os saberes escolares é uma relação “profissional”, de adaptação às situações, os alunos de classe média e alta consideram este saber pela importância deste objeto de saber, como um fim em si (CHARLOT, 1996). Assim, entre os alunos de escolas públicas e de escolas particulares, os primeiros tendem a associar a linguagem escrita a objetivos futuros a um nível individual como conseguir um emprego, melhorar de vida; os segundos associam a usos escolares, ou seja, a ganhos imediatos no contexto escolar e como fator importante para o desenvolvimento de habilidades intelectuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções de alunos. Diversidade sociocultural. Funções sociais. Linguagem escrita.

## **Introdução**

Aprende-se com os outros e compartilham-se visões do mundo, por cada um ser único trazendo consigo suas experiências prévias. Dentro de uma perspectiva sócio-histórica que privilegia esta concepção sobre a aprendizagem (VYGOTSKY, 1991), instrumentos como a linguagem e a matemática mediam as relações dos seres com os outros em um contexto sociocultural. Instrumentos que foram criados pelos seres humanos, modificados ao longo da história da sociedade e com seus usos e funções transmitidos de geração em geração dentro de uma comunidade cultural.

Neste sentido, a linguagem é concebida não como um simples instrumento de comunicação, mas como favorecendo a organização do pensamento. No que tange a língua escrita, a escola tem o papel de trabalhar com o aluno, desde cedo, a partir das diversas práticas sociais de leitura e escrita de tipos de textos, para favorecer a sua aquisição de condição letrada e, assim, poder garantir a sua plena função como cidadão.

No entanto, a língua escrita é tratada como um fim em si no contexto escolar (SPINILLO e ROAZZI, 1988). Neste sentido, a escola pouco tem contribuído para que os alunos em processo de alfabetização tenham uma concepção da linguagem escrita como uma forma de comunicação e de interação existindo em várias situações cotidianas dentro de uma sociedade letrada.

Os usos e as funções sociais da língua escrita diferem, portanto em função dos contextos culturais. A pesquisa realizada por Spinillo, Albuquerque & Lins (1996) revela a variedade de usos e funções da linguagem escrita percebida por alunos de escola pública e particular, confirmando a diferença de concepções destes, dependendo dos seus contextos socioculturais de origem.

Apresentamos neste presente texto os primeiros resultados de uma pesquisa desenvolvida em 2018, ou seja, mais de vinte anos depois, sobre os usos e funções sociais da língua escrita, ao questionar alunos de escola pública e particular e de diferentes níveis escolares (primeiro ano e último ano do Ensino Fundamental I). O nosso objetivo é, portanto investigar se as concepções dos alunos acerca da escrita e da leitura diferem hoje em função dos seus meios sociais e em função de seus níveis escolares.

Para tal, iniciaremos com uma discussão sobre a variedade de concepções existentes em relação à língua escrita entre o contexto escolar e cotidiano, dependendo do contexto sociocultural do sujeito. Definiremos também o conceito de relação ao saber (CHARLOT, 1996; 2000) e as suas vertentes em função da classe social dos alunos. E após uma apresentação sintética dos resultados da pesquisa de Spinillo, Albuquerque & Lins (1996), compararemos com os primeiros resultados da presente pesquisa, discutindo as possíveis razões das diferenças de resultados.

## **Usos e funções sociais da língua escrita na escola**

No contexto escolar, a linguagem escrita costuma ser tratada como um fim em si, apesar das várias propostas curriculares de Estados e municípios brasileiros partir de uma perspectiva sociointeracionista da língua para recomendar um trabalho didático com diferentes situações de comunicação escrita existentes no cotidiano, que sejam contextualizadas, com suas finalidades e interlocutores (LEAL e MELO, 2007).

Uma pesquisa recente realizada sobre as concepções de professores de alfabetização (LAURENDON, SPINILLO e CORREA, no prelo) revela os critérios privilegiados ao avaliar uma produção escrita de textos de um aluno em processo de alfabetização. Estes privilegiam como principal aspecto a obediência às normas da língua (seja de forma isolada ou combinada com outro critério), mas consideram menos a riqueza da situação de comunicação empregada pelo próprio aluno na sua escrita, ou seja, os aspectos relativos tanto a textualidade e ao significado do texto como a própria situação de produção do texto.

Assim, as práticas escolares de escrita e de leitura têm se distanciado daquelas que acontecem nas diversas situações cotidianas envolvendo a escrita, sendo apresentadas como tarefas artificiais. Soares (2004) descreve este processo de “(des)aprendizagem” das funções da escrita:

As condições de produção da escrita na escola e a avaliação dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança desaprende a escrita como situação de interlocução real (p. 73).

De fato, os usos e as funções sociais da linguagem escrita no contexto escolar diferem das suas práticas sociais no cotidiano de uma sociedade letrada, ao privilegiar na escola atividades a partir de textos narrativos, e ao não considerar a dimensão cultural da linguagem escrita, ou seja, o conjunto de atividades sociais que envolvem a escrita como outros tipos de textos existentes na sociedade, tais receitas, cartas, bilhetes, e-mails, listas de compras e notícias de jornal.

A aprendizagem da linguagem escrita na escola é tratada como “reprodução de um modelo escolar do texto”, e que, “em vez de possibilidade de intersubjetividade é, ao contrário, negação da subjetividade de autor e leitor [...] na escrita/leitura de texto” (SOARES, 1988, p.10). Pois, infelizmente nem todos os professores consideram a necessidade de um ensino sistemático sobre a leitura e a escrita, que oportuniza o aluno vivenciar situações freqüentes de escrita (LEAL, 2003).

Desse modo, como pontuado por Spinillo, Albuquerque & Lins (1996), classes sociais distintas e diferenças socioculturais contribuem para concepções, usos, funções e conhecimentos distintos a respeito da linguagem oral e escrita. O objetivo desta pesquisa era, portanto, investigar como a língua escrita é tratada no contexto escolar, considerando que, de acordo com apontamentos das autoras, as escolas públicas e particulares têm falhado em propor em sala de aula o trabalho com a diversidade de práticas sociais envolvendo esta linguagem, que sejam consideradas como verdadeiros atos comunicativos com significados e que favorecem o acesso a outros conhecimentos.

Ademais, de acordo com Carraher (1986) como citada pelos autores, as motivações para a aprendizagem da língua escrita seriam diferentes entre crianças de classes sociais distintas. Para a autora, as crianças de classe média e alta associam a aprendizagem da leitura e da escrita para usos imediatos em suas vidas. Enquanto as motivações para esta aprendizagem seriam relacionadas ao fato de se alfabetizar e portanto, não ser mais na condição de analfabeto, como suas família são.

Neste sentido, em outro campo de conhecimento, Charlot (2000) demonstra que a relação com o saber é diferente, relativamente à classe social da criança. Este conceito é definido como "uma relação de sentido e, portanto de valor entre um indivíduo (ou um grupo) e os produtos ou os processos de saber" (CHARLOT, 1996, p.49). De forma distinta, enquanto para os alunos de periferia, de classe baixa, a relação com a

escola é uma relação "profissional" com a situação escolar na qual aprender é se adaptar as situações e estar conforme com o que estas situações exigem, para as crianças de classe social média e alta, esta é uma relação cultural e cognitiva com o próprio saber. Para os últimos, aprender é saber alguma coisa, construir um saber enunciável ou se apropriar dele (CHARLOT, 1996).

Para investigar essa variedade de concepções acerca da língua escrita entre alunos de diferentes classes sociais, Spinillo, Albuquerque & Lins (1996) realizaram entrevistas individuais a partir de uma pergunta: "Para que serve ler e escrever?", com crianças de alfabetização e seus professores, de escolas públicas e particulares. Um total de 64 crianças, de ambos os sexos, alunos de alfabetização e de 60 professores alfabetizadoras de escolas públicas e particulares da cidade do Recife foram entrevistados.

Na análise dos resultados, as respostas foram categorizadas em seis tipos, distinguindo entre usos (tipos 1 e 2) e funções (outros tipos): tipo 1: usos escolares; tipo 2: usos extraescolares; tipo 3: objetivos futuros; tipo 4: instrumento de transformação social; tipo 5: instrumento para obter conhecimentos e tipo 6: amplificador de habilidades intelectuais e instrumento de socialização.

O tipo 1 - usos escolares- refere-se a "atividades próprias da cultura escolar, com as modalidades 'um fim em si mesmo', 'para fazer avaliações, tarefas e exercícios escolares', 'condição para a passagem de uma série a outra'". No tipo 2- usos extraescolares- foram inclusas "atividades da vida diária, fora do contexto escolar", contando com três modalidades: "extensão da memória", 'comunicação através da escrita' e 'auxiliar no desempenho de atividades práticas'".

Em relação ao tipo 3 - objetivos futuros-, considerou-se as respostas relacionadas ao alcance a um nível individual de objetivos futuros como "arranjar um bom emprego", enquanto o tipo 4 remete à concepção da linguagem escrita como um "instrumento de transformação social". Já o tipo 5 se refere a língua escrita como um instrumento para obter conhecimentos e, por fim, o tipo 6 reunia as respostas que consideravam esta como algo que promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o sujeito "se tornando mais sabido" (SPINILLO, ALBUQUERQUE & LINS, 1996, p. 483-485).

O estudo demonstra que a diferença entre escola pública e particular se reflete tanto entre alunos como entre professores:

Enquanto os alunos das escolas públicas enfatizam a linguagem escrita como fator determinante para alcançar objetivos futuros a longo prazo [...], os alunos das escolas particulares, por sua vez, atribuem à língua escrita usos imediatos e a percebem como fator importante para o desenvolvimento de habilidades intelectuais (SPINILLO e AL, 1996, p. 491).

Nesse contexto, partindo do estudo de Spinillo e al. (1996) como referencial, a presente pesquisa busca compreender as diferenças de concepções dos alunos, passadas duas décadas desde a realização da pesquisa citada acima, e, desse modo, avaliar as possíveis diferenças de concepções das crianças em comparação aos resultados obtidos no estudo anterior.

Pois, considerando as recentes reformas na Educação Brasileira e os diferentes programas propostos para melhorar os índices de alfabetização no país que preconizam de trabalhar a partir da leitura e de produção de textos dentro de contextos significativos - levando em conta a situação interativa entre autor-interlocutor-texto, estas orientações curriculares podem favorecer outros usos da língua escrita na escola e, portanto contribuir a emergência de diferentes concepções dos alunos.

Outro objetivo é investigar se existe uma diferença de concepções acerca dos usos e funções sociais da língua escrita entre crianças de níveis escolares distintos, mas de mesma classe social. Neste sentido, na presente pesquisa, alunos de 1º ano e de 5º ano do Ensino Fundamental I de escola pública e particular foram questionados sobre “para que serve ler e escrever”.

## **Metodologia**

Nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais de natureza clínica, com o tempo livre de aplicação da entrevista, áudiogravadas, tendo por base a pergunta: "Para que serve ler e escrever?". Outras perguntas podiam ser formuladas para estimular os depoimentos ou para esclarecer melhor as respostas apresentadas. Dessa forma, 80 alunos de escolas de Recife foram entrevistados, divididos em quatro grupos: um de primeiro ano e outro de quinto ano de escola pública, e dois outros dos mesmos níveis escolares de escola particular. A idade das crianças de primeiro ano variava de 6 a 8 anos. E a idade das crianças de quinto ano variava de 10 a 14 anos.

Após transcrição das entrevistas, as respostas foram classificadas de acordo com os tipos descritos na pesquisa de Spinillo e al. (1996), desconsiderando os dois últimos tipos por envolver mais os professores não entrevistados na presente pesquisa. A categorização das respostas levou em conta, portanto, 4 tipos, a saber: ‘usos escolares’, ‘usos extra-escolares’, ‘objetivos futuros’ e ‘instrumento amplificador ou contribuindo para as capacidades intelectuais’.

## Resultados

Os resultados indicam que os usos e as funções atribuídos à linguagem escrita diferem pouco entre alunos de ambas as escolas e de diferentes níveis. As respostas são apresentadas de maneira geral, entre alunos de diferentes níveis escolares de escola pública e particular, em relação aos tipos de usos e funções mencionados, como mostra o Quadro 1. Importante esclarecer que um mesmo aluno poderia mencionar mais de um tipo em sua resposta.

Resposta	Escola pública		Escola particular	
	Alunos 1º ano (N=20)	Alunos 5º ano (N=20)	Alunos 1º ano (N=20)	Alunos 5º ano (N=20)
Tipo 1 Usos escolares	55	50	45	15
Tipo 2 Usos extra-escolares	5	20	35	35
Tipo 3 Objetivos futuros	20	30	15	60
Tipo 4 Capacidades intelectuais	40	60	55	45

**Quadro 1: Percentual de entrevistados em cada tipo de respostas, em função do ano escolar cursado e da escola frequentada**

Os resultados para o primeiro ano do ensino fundamental da escola pública indicaram uma predominância de respostas relativas aos ‘usos escolares’ da leitura e da escrita, com 55%. Em seguida, com 40%, aparece o tipo de resposta referente às ‘capacidades intelectuais’, como

“para aprender mais” ou “para ficar mais sabido”. Em seguida, 20% associaram o uso da língua escrita a ‘objetivos futuros’. E por fim, só 5% dos alunos evocaram os ‘usos extra-escolares’ da língua escrita como “para ler as placas na rua”. No quinto ano, da mesma escola, o tipo ‘usos escolares’ e ‘capacidades intelectuais’ também apresentaram respostas mais frequentes, com 50% e 60%, respectivamente, surgindo em seguida, as respostas do tipo ‘objetivos futuros’ com 30% e os ‘usos extra-escolares’ com 20%.

Portanto, apesar da diferença de nível escolar da mesma escola pública, os alunos tendem a associar a língua escrita à ‘usos escolares’ e a considerá-la como um ‘instrumento amplificador ou contribuindo para as capacidades intelectuais’; o quinto ano privilegiando este último tipo ao apresentar como respostas “para o aprendizado, a memória” ou “Tipo, ler e escrever a gente... Desenvolve o raciocínio”. Outra diferença entre os dois grupos remete a frequência da resposta do tipo ‘usos extra-escolares’ que é maior para os alunos do quinto ano, com 20% ao invés de 5% para o grupo do primeiro ano; um exemplo de resposta desse tipo é: “Vai começando a ler bem muito e começa a ler, a ficar bem rápido lendo, não fica demorando [...] Pra... Responder uma prova, ler o nome do ônibus” ou “Também para, é... Não tem quando você fazer um canal no YouTube? Você já sabe botar os seus nomes, sabe fazer vídeos, botando já as letras na descrição”.

Por outro lado, na escola privada, observam-se diferenças mais nítidas entre os dois grupos de alunos. Enquanto o primeiro ano apresentou como respostas mais frequentes as do tipo ‘capacidades intelectuais’ com 55%, seguido do tipo ‘usos escolares’ com 45% e o tipo ‘objetivos futuros’ como o menos citado com apenas 15%; ao contrário, o grupo de quinto ano privilegiou as respostas deste último tipo ‘objetivos futuros’ com 60%, apresentando como respostas: “É pra gente aprender melhor e para gente ter um bom trabalho; para quando a gente for fazer uma entrevista de um trabalho, fazer faculdade pra passar de ano”, seguido do tipo ‘capacidades intelectuais’ com 45% e ‘usos extra-escolares’ com 35%, mencionando menos o tipo ‘usos escolares’ (15%).

Assim, o grupo do quinto ano de escola privada revelou concepções diferentes dos outros três grupos, ao associar a língua escrita mais frequentemente à ‘objetivos futuros’ e menos frequentemente ao tipo ‘usos escolares’. Ao comparar os grupos entre as duas escolas, observamos de fato uma diferença entre os alunos do quinto ano: enquanto o grupo de escola pública associa de forma privilegiada a

língua escrita a ‘capacidades intelectuais’ e a ‘usos escolares’, os alunos da escola particular privilegiam respostas de tipo ‘objetivos futuros’ e ‘capacidades intelectuais’.

Estes resultados distintos entre os alunos de mesmo nível escolar de escola pública e particular demonstram, portanto concepções diferentes acerca da língua escrita, em função do tipo de escola frequentado. Neste sentido, os alunos de quinto ano da escola pública nesta pesquisa percebem a língua escrita como fator importante ‘contribuindo para as capacidades intelectuais’ e associada a ‘usos escolares’, ou seja, o saber escolar relacionado à escrita é visto como um fim em si e/ou amplificador de habilidades intelectuais.

Para estas crianças, a relação a língua escrita parece ser mais uma relação cultural e cognitiva com o próprio saber, relação que seria segundo Charlot (1996) mais característica de crianças de classe média e alta. Pelo contrário, os alunos de quinto ano de escola particular enfatizam a linguagem escrita como fator determinante para alcançar ‘objetivos futuros’ a longo prazo, o que seria esperado como tipo de resposta pelos alunos de escola pública.

Do mesmo modo, comparando entre os grupos de alunos de primeiro ano, observamos uma associação da língua escrita a ‘usos escolares’ e a ‘capacidades intelectuais’, sendo que o grupo da escola pública apresenta de forma mais frequente o tipo ‘usos escolares’, seguido pelo tipo ‘capacidades intelectuais’, enquanto o grupo da escola particular apresenta o inverso, privilegiando o tipo ‘capacidades intelectuais’. A diferença que se destaca entre os dois grupos remete a frequência da resposta do tipo ‘usos extra-escolares’, citado por apenas 5% na escola pública e 35% na escola particular.

De forma geral, para ambas as escolas, os tipos mais presentes nas respostas dos alunos foram ‘usos escolares’ e ‘capacidades intelectuais’, independentemente do ano escolar na exceção dos alunos de quinto ano de escola particular que mencionaram menos o primeiro tipo ‘usos escolares’, com 15%. Da mesma forma, os ‘usos extra-escolares’ e os ‘objetivos futuros’ foram os menos mencionados para os alunos de ambas as escolas e ambos os níveis, na exceção do grupo de quinto ano que associou com mais frequência a linguagem escrita à ‘objetivos futuros’.

Portanto, diferentemente dos resultados das pesquisas de Spinillo e al. (1996) e a de Charlot (1996) mostrando que os alunos de

escolas públicas tendem a enfatizar a linguagem escrita como auxílio para alcançar ‘objetivos futuros’, enquanto as crianças de escolas privadas percebem a língua escrita como fator determinante para o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Na nossa pesquisa, as crianças de ambas as escolas tendem a associar a língua escrita à ‘usos escolares’ e ‘capacidades intelectuais’ fora o grupo de quinto ano de escola particular que se diferencia, ou seja, os três outros grupos parecem apresentar uma relação mais cultural e cognitiva com o próprio saber.

Como podemos explicar essa diferença de resultados? Duas hipóteses plausíveis. A primeira relacionada ao intervalo de tempo de mais de 20 anos entre as pesquisas anteriores e a nossa atual representa um tempo suficiente para que ocorrem mudanças nas práticas escolares acerca da leitura e da escrita. No entanto, estas mudanças parecem mais influentes na escola pública onde se espera que as crianças tendam a associar a língua escrita à ‘usos extra-escolares’ e ‘objetivos futuros’, mas que foram neste caso os menos citados.

Assim, de modo geral, os alunos entendem a língua escrita como um instrumento contribuindo ao desenvolvimento de habilidades intelectuais, associando-a usos escolares, ou seja, como um fim em si próprio. Estes resultados revelam que apesar de reformas curriculares e programas educacionais que recomendam um ensino enfatizando uma concepção sociointeracionista da linguagem escrita como uma forma de comunicação e seus diferentes usos cotidianos, as escolas da nossa pesquisa continuam divulgando os usos acadêmicos da escrita e da leitura aos seus alunos, sem extrapolar seus objetivos escolares.

Estes resultados diferenciados podem também ser relacionados ao contexto residencial das escolas participando da pesquisa. Tanto a escola pública como a escola particular estão situadas em bairros vulneráveis de Recife. Apesar de ser uma escola particular, por não se situar em um bairro nobre da cidade, esta pode talvez atender a famílias que não sejam de classe social média ou alta; isso explicaria a diferença em relação à frequência de respostas do tipo ‘objetivos futuros’ que é mais alta para o grupo de quinto ano da escola particular e que também desconsidera mais os ‘usos escolares’ da língua escrita. Assim, este grupo de alunos parece apresentar uma relação “profissional” com a escrita e a leitura, ao percebê-las como auxiliando para alcançar ‘objetivos futuros’, como “arranjar um bom emprego”.

## Considerações finais

Ao investigar as concepções sobre a escrita e a leitura de alunos de escolas públicas e particulares, a pesquisa teve como objetivo entender como as diferenças socioculturais contribuem para usos, funções e conhecimentos distintos a respeito da linguagem escrita. A maioria dos alunos de ambas as escolas de primeiro e de quinto ano associaram a língua escrita a usos escolares, fora os de quinto ano de escola pública.

Em relação às funções da língua escrita, a maioria dos alunos percebe a escrita como um fator determinante para o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Assim, duas décadas depois da realização das pesquisas de Spinillo, Albuquerque & Lins (1996) e de Charlot (1996), os alunos tendem a apresentar mais uma relação cultural e cognitiva com este saber, associando a usos imediatos e ganhos intelectuais, “ao ficar mais sabido”. E os dois sistemas de ensino parecem apresentar semelhanças entre si em relação à maneira como a língua escrita é tratada no contexto escolar.

Estes resultados revelam, portanto a necessidade atual de pensar nas salas de aula de escolas públicas e particulares sobre os outros usos possíveis da língua escrita, que não sejam apenas para cumprir “tarefas escolares” ou “passar de ano”. Trabalhar as diferentes situações cotidianas que envolvem a língua escrita permite ampliar a percepção do aluno acerca da riqueza deste instrumento e talvez contribuir com a sua aprendizagem, para aquisição de outros conhecimentos.

e n Afinal, quando questionamos crianças “Para que serve ler e escrever”, observamos que estas, que estejam no início ou no final do Ensino Fundamental I, não diferenciam as duas atividades de escrita e de leitura. Pois, apesar de se referirem à língua escrita e serem relacionadas, estas duas atividades são distintas e podem ser associadas a práticas sociais diferentes.

Enquanto escrever pode ser percebido como um “instrumento que auxilia na organização do dia-a-dia, para apoio mnemônico, tais como as agendas, os calendários”, uma lista de compras ou uma receita, ou usado para expressar “sentimentos e desejos, com os diários ou cartas íntimas”, a leitura no contexto cotidiano pode remeter “a divulgação de eventos, produtos e serviços, através dos textos publicitários”, às últimas

notícias nos textos jornalísticos ou a informação do destino para se deslocar nos transportes públicos (LEAL e ALBUQUERQUE, 2005, p. 65-66).

Ademais, a língua escrita representa um instrumento importante que contribui para a aquisição de v outros conhecimentos I. aEla também pode ser percebida como “um instrumento de transformação social, por meio do qual o indivíduo se torna um cidadão, compreende a realidade e a transforma” (SPINILLO, ALBUQUERQUE e LINS, 1996, p. 485). No entanto, nenhuma das crianças entrevistadas nesta pesquisa considerou essas possíveis funções da linguagem escrita.

Um estudo futuro poderia então investigar como trabalhar com os alunos na escola o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem num contexto social. Outra questão interessante seria identificar as concepções desses mesmos alunos acerca de outro tipo de saber, por exemplo, a matemática. Afinal para que serve a matemática?

## **Referência Bibliográficas**

CARRAHER, Terezinha Nunes. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, S. (Ed.). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.97, p.47-63, maio 1996.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LAURENDON, Candy; SPINILLO, Alina Galvão & CORREA, Jane. *Como Professores avaliam a escrita de textos produzidos por crianças*. (no prelo).

LEAL, Telma Ferraz. Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos. *Anais da 26a Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2003.

LEAL, Telma Ferraz. & ALBUQUERQUE, Eliana. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: Brandão, Ana Carolina Perrusi & Rosa, Ester

Calland de Sousa. *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. & MELO, Kátia Leal Reis de Melo. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz & Brandão, Ana Carolina Perrusi (Org.). *Produção de textos na escola: Reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: contexto, 2004.

SPINILLO, Alina Galvão, ROAZZI, Antonio. Usos e funções da língua escrita no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.69, n.161, p.75-90, 1988.

SPINILLO, Alina Galvão, ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de, SILVA, Maria Emilia Lins. "Para que Serve Ler e Escrever?" O Depoimento de Alunos e Professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.77, n.187, p.477-496, set./dez. 1996.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## Diversité de conceptions des élèves sur les usages et les fonctions sociales de l'écriture et de la lecture

**RÉSUMÉ:** Chaque être humain étant unique, mais apprenant avec les autres et partageant donc une vision du monde, l'objectif de ce texte est de présenter les premiers résultats d'une recherche qui porte sur les conceptions d'élèves d'enseignement primaire à propos des activités d'écriture et de lecture. Dans la continuité des travaux de Spinillo, Albuquerque et Lins e Silva (1996), en interrogeant des élèves de différents niveaux scolaires et conditions socioculturelles sur « A quoi sert la lecture et l'écriture ? » vingt ans après, nous cherchons à identifier une diversité d'usages et de fonctions sociales associés à ces activités, proposées dans les écoles et présentes dans le quotidien de la société. En effet, les expériences de vie et les connaissances antérieures des sujets étant différentes en fonction de la classe sociale à laquelle ils appartiennent, tandis que pour les élèves de classe populaire, la relation avec les savoirs scolaires est une relation « professionnelle », d'adaptation aux situations, les élèves de classe moyenne et élevée considèrent ce savoir plutôt par son importance en tant qu'objet de savoir, comme une fin en soi (CHARLOT, 1996). Entre les élèves d'écoles publiques et privées, les premiers ont donc tendance à associer la langue écrite à des objectifs futurs à un niveau individuel comme obtenir un travail, avoir une vie meilleure ; les seconds les associent à des usages scolaires, soit à des gains immédiats dans le contexte scolaire et comme facteur important au développement d'habiletés intellectuelles.

**MOTS-CLÉS:** Conceptions des élèves. Diversité socio-culturelle. Fonctions sociales. Langue écrite.

**Emmanuel Itallo da Silva SANTOS**

*Emmanuel Itallo — Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Faz parte da Coletiva LabESHU (Laboratório de Estudos da Sexualidade Humana) da UFPE. Realizou estágio em Saúde Mental em CAPS e participou de pesquisas sobre as funções sociais da leitura, da escrita e da matemática e sobre a Reforma Sanitária Brasileira.*

**Candy Estelle Marques LAURENDON**

*Atualmente Pós-doutoranda e Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Psicologia Cognitiva em Co-tutela entre Universidade de Angers (França) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, Brasil). Pesquisadora do NUPPEM (Núcleo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática) da UFPE, do GEEMPA sobre a formação de professoras e do Núcleo de pesquisa GIR@. Possui Mestrado Profissional em Psicologia Intercultural (Universidade Toulouse-le-Mirail, França, 2004) e Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento "Psychologie du Développement et Processus de socialisation" - Universidade Toulouse-Le-Mirail (2007), com Graduação em Psicologia Social.*