

REPRESENTAÇÕES E APRENDIZADO DA LEITURA (REPRESENTATIONS IN LEARNING TO READ)

SYLVIE DELACOURS LINS¹

RESUMO

Este estudo, extraído da Dissertação de Mestrado em Educação, intitulada: "Quais são as representações do aprendizado da leitura das crianças na França e no Brasil", na Universidade René Descartes- Paris V- Sorbonne, tenta relacionar as representações que acompanham a aprendizagem da leitura em crianças da periferia de Paris e de Fortaleza (Ceará). Tudo indica que, se por um lado, entre outros fatores, a clareza cognitiva facilita a aprendizagem, por sua vez, a confusão cognitiva a dificulta. A influência da origem social revela-se preponderante, sobretudo em Fortaleza. As representações metacognitivas das crianças cearenses dos segmentos sociais privilegiados se comparam às representações das crianças parisienses, todas de origens sociais confundidas, enquanto o grupo de crianças brasileiras desfavorecidas apresenta representações muito diferentes. Por outro lado, a dimensão do "prazer" no ato de ler, enfatizada pelas professoras e alunos na França, é aqui, pouco evocada.

Palavras-chave: representações - aprendizagem - leitura - clareza cognitiva - metacognição

ABSTRACT

This study (taken from a Master's Degree in Education dissertation, defended at Paris V University), tries to show a relationship between the representations which accompany children learning to read, on the periphery of Paris and in Fortaleza, in the North-East of Brazil. It appears that, among other

factors, cognitive clarity helps learning while cognitive confusion makes learning more difficult, but has much less influence than social origin, especially in Fortaleza. The metacognitive attitudes of the Brazilian children from segments of a socially privileged society, in Fortaleza, compared favourably with the attitudes of the Paris children of all social levels, while Brazilian children from underprivileged segments of society presented very different attitudes. On the other hand, the "pleasurable" dimension of the act of reading, emphasized by the teachers and students in France, is barely considered in Brazil.

Keywords: representations - learning - reading - cognitive clearness- metacognition-

A alfabetização da totalidade da população representa um grande desafio. Na França onde a alfabetização de todos é prioridade da escola há mais de um século, existem, ainda, iletrados. Não se pode dizer que são analfabetos; o analfabeto é aquele que não aprendeu a ler. Os iletrados aprenderam a ler, mas sem sucesso; não sabem utilizar a leitura, em consequência, não têm o hábito de ler. Solettram, porém não entendem.

No Brasil, quando se trata de leitura, falamos sempre de alfabetização; saber ler seria então saber soletrar? Às vezes, se fala de *letramento*, termo que tem uma dimensão cultural: saber ler seria ter acesso à cultura escrita. Na França, falamos de *aprendizado da leitura*; saber ler é entender a mensagem escrita (Foucambert, Chaveau, Charmex, etc). Essa definição não é nem minimalista como a primeira, nem

¹ Doutoranda em Educação, Université Paris V, Professora substituta de Psicologia da Educação, Departamento de Fundamentos da Educação, FACED, Universidade Federal do Ceará.

tão ambiciosa como a segunda. Ela se coloca mais no âmbito de uma definição funcionalista da leitura. Saber ler permite entender a receita do bolo, a bula do remédio, o problema de matemática, a legenda do filme, o itinerário do ônibus, a história da Mônica, a regra do jogo, as obras de Guimarães Rosa, o formulário do seguro, etc. (Confira igualmente a discussão sobre o alfabetismo de Becker Soares, 1995)

Nessa lista, voluntariamente heteróclita, diferentes *competências* são necessárias. Quem entende e se delicia com as obras literárias não tem, obrigatoriamente, o vocabulário e os conhecimentos necessários para entender o problema de matemática, o jargão médico, ou mesmo, uma receita contendo termos culinários precisos. A legenda do filme desfila rapidamente enquanto se tem muito tempo para ler outros tipos de escritos. Mesmo se alguns conhecimentos lhe faltam, uma pessoa que sabe ler vai entender de que se trata. Quem soletra não entenderá praticamente nada, mesmo se o assunto lhe é extremamente familiar.

Na verdade, decifrar é só uma fase da aprendizagem. A vida cotidiana exige cada vez mais das pessoas que entendam o que lêem. O melhor exemplo é a manipulação dos cartões bancários imposta a pessoas analfabetas ou somente alfabetizadas. Ouvi uma senhora raciocinar assim: “Bom, tem que bater duas vezes seguidas, depois escrever a quantia, a senha e pronto”. Acontece que a tela tinha sido modificada e que, sem ajuda, ela não tinha a menor chance de receber o dinheiro.

Tanto no âmbito da vida profissional, como na vida escolar ou cotidiana, o essencial não é que a pessoa seja alfabetizada, é que ela saiba *reagir adequadamente às instruções ou informações* que ela lê.

O objetivo primeiro do ensino aponta um teor de exigências que vai além de uma mera alfabetização, sobretudo se levamos em consideração as mutáveis tecnologias do universo contemporâneo.

Não é necessário lembrar como a problemática em torno do processo ensino/aprendizagem no domínio da leitura se mostra cada vez mais fundamental. Aprender a ler não se compara a nenhum outro aprendizado. *Aprender a ler abre as portas para outros conhecimentos*. É fundamental. É um passo cognitivo. Sem ler, o acesso à vida conceptual, à inteligência formal (último estágio da inteligência segundo Piaget) é limitado. Não se cria concei-

tos assistindo à televisão. As informações se sucedem com muita rapidez. Cria-se conceitos principalmente brincando, conversando, sonhando, pensando, lendo, na biblioteca, na sala de aula... Sabemos que o acesso à língua escrita e à leitura, até mesmo à leitura de revistas, de jornais, de revistas é, em si, um acelerador extraordinário de competência em leitura e de formação de conceitos. Infelizmente, muitas crianças têm dificuldades para aprender a ler.

As pesquisas em torno desse aprendizado são numerosas. Pesquisadores tentam, cada vez, saber *o que acontece no processo ensino/aprendizagem*.

Como psicopedagoga, muitos anos reeducando crianças que não conseguiam aprender a ler, fiquei sempre inquieta com a falta de motivação, ou com as motivações, às vezes bizarras, das crianças. A maior parte pensava que tinha que aprender a ler para ser aprovada na primeira série, para agradar à família, porque tinha que obedecer a professora, para ser um bom menino, etc....

Por outro lado, quando interrogadas sobre “como aprenderam a ler”, responderam também, de maneira surpreendente: “tem que ficar bonzinho, tem que ficar sem falar, tem que copiar a lousa, tem que olhar bem a professora”, etc.

Nesse contexto a interrogação de Annick Weil-Barais, nos parece pertinente:

- O que sabe o aprendiz, sobre o que ele tem que fazer para aprender a ler, para aprender as matemáticas e as ciências experimentais?

Minha hipótese é a de que as representações confusas, e sem relação com a competência em si, podem prejudicar o aproveitamento do ensino.

Por outro lado, Moscovici (1996, p. 362) descreve o conceito de *representação* assim sintetizado:

- Representar é *estar no lugar de*. Nesse sentido, a representação é o representante mental de outra coisa: objeto, pessoa, acontecimento, idéia etc.

(...) Por outro lado, representar é re-presentar, *estar presente ao espírito, a consciência*. Assim, a representação é a reprodução mental de outra coisa: pessoa, objeto, acontecimento material ou psíquico, idéia, etc.

(...) Em todo caso, é um ato de pensamento que restitui alguma coisa ausente; que aproxima algo que estava longe.

Em psicologia, não podemos ignorar a existência da representação mental. Ou será que teremos que aceitar a antiga concepção behaviorista, segundo a qual a consciência é uma *caixa preta* que o pesquisador não pode estudar porque não é possível observá-la objetivamente? Só as representações, em si, podem explicar as atividades mentais tais como a memória, a imitação adiada, a capacidade de antecipação, etc.

No caso que nos interessa, uma representação clara da tarefa de aprendizagem da leitura e do objetivo da aprendizagem pode ser chamada *clareza cognitiva* e opõe-se à *confusão cognitiva* que aparece quando a criança relaciona a aprendizagem da leitura com outras atividades, ou competências externas à leitura, em si.

Cognitivo é relativo ao conhecimento

Metacognitivo é relativo ao conhecimento que tem o sujeito sobre a maneira como ele aprende (Flavell). São metacognitivas as concepções do leitor principiante sobre as atividades que tem que realizar para aprender: as competências em jogo, as estratégias, os objetivos etc.

No caso da leitura, é justamente porque o ensino, em si, do código, não apresenta a garantia de seu uso, que as competências metacognitivas devem ser pensadas.

Podemos acrescentar que a falta de clareza metacognitiva (Downing, Fijalkow, 1991) exerce um papel determinado nas futuras competências em leitura. Para verificar esta hipótese, é necessário observar crianças que aprendem facilmente e outras que têm dificuldades na aprendizagem da leitura.

OBSERVAÇÃO DE CRIANÇAS NA FRANÇA E NO CEARÁ

1-1- Sujeitos

Foram escolhidas 60 crianças que terminavam a parte inicial do aprendizado da leitura (final da classe de alfabetização):

20 crianças de escolas públicas da periferia parisiense (Cachan e Vitry), de todas classes sociais, como acontece nas escolas públicas francesas.

20 crianças de escolas públicas de Fortaleza.

20 crianças de escolas particulares de Fortaleza.

Cada grupo de 20 se compõe de 10 crianças com dificuldades de aprendizado da leitura (5 meninas, 5 meninos).

10 sem dificuldades (5 meninas, 5 meninos).

Evidentemente, não se trata de um estudo estatístico, já que há poucos sujeitos, mas de uma pesquisa qualitativa.

Métodos

• 1 questionário com as professoras para caracterizar o tipo de ensino e as representações da leitura de cada uma.

• 1 entrevista com cada criança.

• 2 desenhos: instrução para o desenho 1: “Desenhe uma criança que não sabe ler”

instrução para o desenho 2: “Desenhe uma criança que sabe ler.”

REPRESENTAÇÕES DE CADA GRUPO

Resultados das entrevistas

• *Aprender a ler foi fácil ou difícil?*

Para a maior parte das crianças, (2/3), aprender a ler foi fácil; inclusive para as crianças que tiveram dificuldades.

Quando se estuda os resultados, observa-se que o fato da criança dizer que foi fácil ou difícil nos informa mais sobre o nível sociocultural da família que sobre os problemas eventuais advindos durante a aprendizagem. Para as crianças dos segmentos sociais, com maior acesso à cultura, a leitura faz parte da vida. Não pode, pois, ser considerada como um aprendizado difícil, visto que todos os familiares sabem ler.

Já para as crianças dos segmentos populares, e principalmente quando os pais não são alfabetizados, ler representa uma conquista. Num universo familiar onde alguns adultos não sabem ler, a aprendizagem torna-se difícil. Para a criança, e segundo sua lógica: “se nem todos adultos sabem ler, é que aprender deve ser difícil!”

Vemos, então, que uma competência encarada naturalmente por algumas crianças, pode ser considerada delicada por outras.

• *Por que se ensina a ler? Qual é o objetivo do aprendizado?*

Muitas crianças que aprenderam com dificuldades respondem que aprendem, exclusivamente, para a escola, para “subir de classe”, ou por razões sociais (dar prazer à família, mostrar aos outros). Existe uma tendência em relacionar a nova competência com outros objetivos sem vínculo direto ou indireto com a leitura.

• *Qual seria a maneira de aprender a ler? Como você vai aprender ou aprendeu a ler?*

A maior parte das crianças ressalva a importância da mediação de um adulto, ou de uma criança mais experimentada, para poder aprender a ler (o que nos remete às ideias de Lev Vygotski, ou Jerome Bruner)

Enquanto que, na França, a dimensão de lazer na leitura é muito citada; no Brasil, esse aspecto é praticamente ausente. Aqui, predominam os objetivos práticos e funcionais da leitura.

Observações dos desenhos

As crianças que entenderam o objetivo do aprendizado da leitura e as que aprenderam a ler sem dificuldades, diferenciam os dois desenhos através da escrita: letras ou textos; ou pelo seu símbolo: livro, caderno. Esses elementos caracterizam a criança leitora, enquanto a sua ausência é a principal característica da não leitora.

Nas escolas públicas de Fortaleza, raras são as crianças que fazem essa diferenciação. Ao apontarem, através do desenho, uma diferença entre duas crianças, ressaltam, sobretudo, as diferenças físicas. Às vezes, mudam apenas a cor do desenho, o tamanho da criança, o seu cabelo.

As diferenças mais interessantes se situam entre:

a) os desenhos das crianças das escolas públicas brasileiras

b) os desenhos das crianças das escolas particulares (brasileiras) que se assemelham aqueles das crianças das escolas francesas.

As crianças francesas e as brasileiras, que frequentam as escolas particulares, expressam, pois, concepções semelhantes: utilizam a escrita para diferenciar leitor e não leitor, enquanto as crianças das escolas públicas brasileiras formam um grupo totalmente à parte que não descobre critérios pertinentes nessa diferenciação. A dicotomia é evidente.

Resultados dos questionários para as 13 professoras das crianças entrevistadas

As professoras que entrevistamos descreveram os seus métodos e convicções.

Se, por um lado, observamos que as professoras francesas dispõem de um suporte teórico, in-

clusive quando as referências teóricas são diversas ou contraditórias, entre professoras da mesma escola; por outro lado, constatamos que, entre as brasileiras, o referencial teórico é mais difuso e menos diversificado.

Notamos, contudo, que a leitura é considerada em Fortaleza como uma necessidade social, uma ferramenta essencial. Tanto *o papel do lazer como o lugar do prazer, em relação à leitura, não são citados em Fortaleza*. No caso das professoras francesas, lazer e prazer ocupam um lugar primordial no aprendizado da leitura.

Conclusão

Para as crianças estudadas, no que diz respeito a aprendizagem da leitura:

- a representação clara da tarefa e de seu objetivo aponta uma certa influência positiva na aprendizagem;

- essa influência parece, contudo, secundária em relação ao determinismo social preponderante, sobretudo em Fortaleza;

- as diferenças entre crianças francesas da escola pública e brasileiras da escola particular não são significativas;

- esses dois grupos se diferenciam muito, em relação às crianças brasileiras das escolas públicas.

O que nos leva a sugerir que:

a clareza metacognitiva parece ter uma certa importância, que às vezes se confunde com a origem sociocultural.

A escola pública francesa parece contribuir para melhor integração das crianças dos segmentos sociais populares, ao contrário do modelo brasileiro, segregativo.

Mas é preciso guardar certa prudência, pois, estas conclusões não têm representatividade quantitativa, indicam, apenas, tendências.

7 PERFIS DIFERENTES: REPRESENTAÇÕES DE 7 CRIANÇAS

Métodos de aprendizado

Abordaremos agora os aspectos qualitativos da pesquisa. Propomos um esboço analítico de pro-

duções reveladoras de diversas concepções das crianças. Em outros termos, vamos descrever quais são os métodos de aprendizado da leitura que as crianças afirmam ter seguido.

• **Concepção mágica da aprendizagem**

Podemos analisar trechos das respostas de July, 6 anos, menina que estuda num grande colégio particular e que teve dificuldades para aprender a ler (*entrevistadora*; criança).

- *Como você fez para aprender a ler?*
- Era só pegar o livrinho e começar a ler.
- *Você pegou o livro e começou a ler? Ninguém explicou?*
- Foi.
- *Você aprendeu as letras sozinha?*
- Sim. Aprendi sozinha, foi assim, de repente
- *É fácil aprender a ler?*
- É.

July tem uma concepção mágica da aprendizagem: ela abriu o livro e começou a ler, e tudo foi muito fácil. Henri Wallon descreveu “crenças mágicas”, exatamente nessa faixa etária. Qual é a funcionalidade dessa crença? Se o aprendizado se reduz a uma revelação de tipo mágico, podemos dispensar progressão, exercícios e ensino, memória e esforços! Não ficamos surpresos ao saber que July aprendeu a ler com certa dificuldade, apesar de sua mãe ser culta e gostar de ler.

• **Concepção comportamental**

As respostas de Nadina, menina de 6 anos que estuda numa escola pública e teve dificuldades para aprender a ler.

- *Como você fez para aprender a ler?*
- Eu li no livro, eu li o que a professora disse para fazer. Ela nos chamava à lousa. A gente fazia desenhos e lia.
- *Foi fácil ou difícil aprender a ler?*
- Difícil
- *Para que serve aprender a ler?*
- Não sei, a professora não me diz.

O mais surpreendente nessa entrevista é a total dependência dessa criança em relação à professora. Para ela, é necessário obedecer para aprender a ler.

Ela deposita uma confiança total na professora, mas não tem nenhuma idéia das operações cognitivas necessárias à aprendizagem. A confiança no adulto foi a principal motivação que a levou a

querer aprender. Esse sentimento é essencial para motivar a criança. No caso, Nadina encontrou dificuldades para aprender, talvez, porque ela se mostrou excessivamente passiva.

• **Concepção iniciática**

Roberto, 7 anos, aluno estuda em uma grande escola particular. É um bom aluno que aprendeu facilmente a ler.

- *Como fez para aprender a ler?*
- Meu pai é médico, e ele me dá sempre livros. Um dia, ele me deu um livro de Tito. Então eu aprendi.
- *Você aprendeu assim, de repente?*
- Eu peguei o livro e li o livro.
- *Mas você não sabia ler antes de pegar o livro?*
- Eu já sabia um pouco. Aprendi no Maternal, depois no Jardim 1 e no Jardim 2.
- *Você lembra como você fez exatamente?*
- É porque Papai me deu o livro, então eu li todos os dias, eu fazia as tarefas, e papai gosta de dar livros. Então, com Mamãe, quando eu termino a tarefa, eu vou brincar com meu primo.
- *Foi fácil ou difícil?*
- Fácil.

Roberto aprendeu claramente de maneira iniciática. O pai o guiou, como em um rito de passagem. Ele ofereceu o livro. Mamãe ajudou nas tarefas cotidianas e Roberto soube que tanto as tarefas como tudo o que ele aprendeu antes, foram úteis. A concepção dele não é mágica, mas iniciática. O iniciador é o pai, a ajudante, a mãe e ele, Roberto, teve também sua parte ativa neste aprendizado.

Daí porque, (talvez), ele lê e escreve bem.

• **Concepção global**

Para aprender a ler, é necessário, segundo Christophe, conhecer as palavras.

- *Diga-me como você aprendeu a ler.*
- Me ensinaram. Eu li. Eu li bem. Depois eu li muito bem e depois eu conseguia ler tudo.
- *Como começou?*
- No princípio, eu não sabia, eu só sabia um pouco.
- *Um pouco? Como um pouco?*
- Um pouco poucas palavras
- *E depois?*
- Depois eu tinha muitas palavras. Depois eu consegui ler as palavras. Eu aprendi a ler.

- Como você faz quando não conhece a palavra?
- Eu digo a palavra, ou eu pergunto.
- E se você estiver sozinho?
- Eu olho todas as letras e leio todas.
- Foi difícil aprender a ler?
- Não.

Apesar de ter que enfrentar problemas sociais e psicológicos importantes, Christophe, 6 anos, aluno de uma escola pública francesa, aprendeu facilmente a ler.

Christophe pensa que basta reconhecer as palavras para identificá-las. Entretanto, quando não conhece a palavra, ele utiliza outra estratégia e consegue ler soletrando. Christophe pode ser considerado um leitor confirmado: reconhecimento visual, "fotográfico" ou "ortográfico" das palavras disponíveis na memória, e estratégia "alfabética" para as palavras desconhecidas, como identificou Uta Frith (1985), com sua teoria do desenvolvimento das estratégias de leitura.

• Conceção cultural

Alexia pensa que para aprender a ler é necessário conhecer histórias. Uma pessoa que sabe ler pode contar histórias para as crianças, e é assim que elas aprendem a ler.

- Como você fez para aprender a ler?

- Minha irmã me ensinou um pouco, palavrinhas decoradas e depois eu aprendi a ler, de repente.

- De repente?

- Sim. Eu aprendi em dezembro. E o dia do Natal, então, o dia seguinte eu já sabia ler. Eu disse para minha mãe "eu sei ler!" porque tinha lido a história de "Cachinhos Dourados" todinha, inteirinha.

- Foi fácil aprender?

- Por exemplo, antes, por exemplo, eu não sabia ler, então minha irmã me ensinou, ainda, um pouquinho.

- Como ela fez?

- Um dia, ela leu: "Era uma vez uma menina que se chamava Cachinhos Dourados e ia à floresta."

Aí, eu falei: isso é ERA? Ela diz sim.

Alexia é uma menina de 6 anos, da escola pública francesa, que aprendeu a ler sem a menor dificuldade.

Como podemos observar, ela dispõe de várias estratégias: têm uma visão global da aprendizagem da leitura, mas domina também uma técnica sintética.

• Conceção silábica

- Você lembra como fez para aprender a ler?

- Não.

- Que foi que você aprendeu primeiro?

- O alfabeto, e de 1 a 100.

- E depois?

- As sílabas.

- E depois?

- A ler.

- Foi fácil ou difícil?

- Difícil. Porque quando eu cheguei aqui, eu não sabia as sílabas.

Mickaël, 7 anos, aprendeu facilmente a ler na escola pública brasileira. Conhecer sílabas é para ele, pré-requisito para a aprendizagem. Para ler, basta juntar as sílabas. Parece ser uma concepção simples, mas eficaz.

• Conceção analítica

Aprender a ler, para Ghislaine, é aprender as letras.

Trata-se de um criança de 8 anos, que não falava francês no começo da classe de alfabetização. Em relação à situação, pode se considerar que ela aprendeu, relativamente, com facilidade a ler.

- Explique como você aprendeu a ler.

- Porque como eu não sabia ler foi muito difícil.

Então como tinha crianças que sabiam ler eu disse, mas por que eu não sei? Eu comecei a ler em casa, e aí, eu consegui ler.

- Como assim?

- Porque, de manhã, na escola, eu lia um pouco, só um pouco. Antes eu só sabia ler uma letra. Porque quando tinha três letras eu não sabia. Depois eu conseguia ler tudo.

- Como?

- Porque eu pensei tudo na minha cabeça e eu consegui ler.

- É difícil aprender a ler?

- Não, eu não conseguia porque eu não sabia falar, tinha medo. E quando vai ter 5 letras que vai ser mais difícil. Mas, com 4 letras, a gente pode conseguir ler, eu acho.

Ghislaine aprendeu a ler segundo uma técnica analítico-sintética: identificação das letras e dos fonemas, seguidos de agrupamento dos mesmos; ou, seja, estudo das correspondências grafo-fonéticas. Para ela, a dificuldade da leitura depende do número de letras da palavra.

É interessante salientar que a professora, seguindo as idéias de Foucambert, adotou outro método. Enfatizou o aspecto cultural e o objetivo comunicativo da leitura, e, conseqüentemente, se dedicou ao ensino da fase "ortográfica". O ensino grafo-fonético foi mínimo. Eis um exemplo de criança e professora que utilizam vias diferentes, na relação didática, demonstrando como um certo ecletismo pedagógico se torna indispensável para ensinar uma turma heterôgena.

Conclusão

Parece que as confusões cognitivas, como as concepções passivas e mágicas, inibem a aprendizagem enquanto concepções claras tais quais: concepções funcionais (aprender letras, sílabas ou histórias), e também concepções valorizando a atividade do sujeito, como a concepção iniciática, favorecem esse mesmo aprendizado.

Constatai, em relação à confiança cega que certas crianças depositam no adulto, e que resulta numa aprendizagem, "porque o adulto ensina", que essa motivação que nos parece insuficiente, pode, às vezes, permitir aprendizagens fáceis. Tudo leva a crer que podemos supor que a confiança no adulto, e no mundo em geral, pode substituir a clareza cognitiva, à condição que a criança não se mostre passiva, em demasia.

Objetivos do aprendizado

Vamos examinar, no contexto dessas crianças, quais são os objetivos da aprendizagem da leitura.

• Ausência de objetivo

Trata-se de crianças que aprenderam a ler sem saber porquê, em alguns casos, tendo uma idéia extremamente vaga do objetivo.

Lembramos a grande docilidade de Nadina:

– *Para que serve saber ler?*

– Não sei, a professora não me diz.

Notamos também a surpresa de Mickaël, diante da pergunta:

– *Você sabe por que as crianças aprendem a ler?*

– Isso, eu nem imagino!

Com certeza, nunca pensaram que o conteúdo do ensino pudesse ter alguma utilidade.

• Objetivo escolar

As crianças pensam que é necessário aprender a ler para terem sucesso na escola. Constatamos que essa idéia é muito comum entre crianças de 6, 7 ou 8 anos.

July :

– *Por que as crianças aprendem a ler?*

– Para estudar, para passar na Primeira série.

Se a gente não sabe ler, não pode ir na primeira série.

– *Você só lê na escola?*

– Só leio na escola. Em casa, é difícil, são os livros de Mamãe.

Ghislaine:

– Se a gente vai estudar e que a gente não sabe ler, a gente não pode ficar na escola.

• Objetivo afetivo ou social

Ghislaine, por exemplo, aprendeu a ler, também, para seu pai:

– Mesmo meu pai (pai analfabeto) nem acreditava, e quando eu li em casa, ele sentou do meu lado e ficou muito orgulhoso.

• Objetivo relacionado à competência em si

Notamos, em geral, uma certa superioridade dessas concepções em motivar as crianças a aprenderem. Se trata de aprender a ler para poder utilizar essa competência. A criança tem um projeto que foi, em certos casos, construído ao longo da aprendizagem:

Roberto:

– *Para que serve saber ler?*

– Serve para tudo na vida.

Por exemplo alguém, você não conhece o nome. Ele escreve seu nome, você precisa ler.

Christophe:

– *Para você, para que serve saber ler?*

– Saber escrever, saber trabalhar, saber jogar.

Porque antes eu não sabia, pois os jogos eram difíceis.

Alexia:

– *Para que serve saber ler?*

– Serve para aprender a ler e escrever todas as palavras que a gente nem conhece.

Entre as crianças estudadas, podemos constatar que quase todas que tiveram dificuldades de aprendizagem, tentaram aprender a ler com um objetivo que não é o da obtenção da competência em si:

- não sabem porquê,
- aprendem para “subir de classe”;
- aprendem para mostrar aos outros, por motivos sociais ou afetivos; para contentar um adulto.

Diante de algumas motivações apontadas pelas crianças, em relação ao aprendizado da leitura, fica, às vezes, um pouco difícil entender como elas conseguem aprender a ler!

Ler só porque a escola exige é uma concepção extraordinariamente redutora da utilidade da aprendizagem. Algumas crianças pensam que se aprende a ler para “estudar na escola”, só para a escola. A leitura seria um conhecimento ensinado na escola e útil só para a escola. Um conhecimento fechado sobre si.

Já as crianças que aprenderam a ler sem dificuldade conhecem, geralmente, o objetivo real da aprendizagem. Elas aprenderam a ler para poder ler as histórias, as regras dos jogos, e de maneira global, para poder ler tudo o que vão querer ler.

Atribuem valor à competência em si. Se não se deve concluir, a partir desse estudo, que a clareza cognitiva é causa do sucesso na aprendizagem, podemos, contudo, afirmar que o sucesso em leitura acompanha a clareza cognitiva e que as dificuldades de aprendizagem da leitura são, freqüentemente, associadas a uma certa confusão cognitiva.

Quando aprendem sem saber porquê, constatamos que outra motivação pode intervir, em particular a confiança na professora, e a motivação afetiva.

Um estudo longitudinal realizado durante três anos com 50 crianças, de cinco a nove anos, confirma a evolução da clareza cognitiva e das performances na aprendizagem da leitura. Esse estudo aponta o interesse em clarificar as representações das crianças, para melhorar o aprendizado, sem omitir a influência de muitos outros fatores que não controlamos.

De fato, a motivação afetiva pode substituir, em certos casos, a clareza cognitiva.

O aprendizado da leitura exige um certo esforço que deve ser sustentado por uma motivação sólida. A criança que sente o desejo de aprender tem mais chances de sucesso.

Podemos resumir nossas conclusões atuais dizendo que, tanto um objetivo cognitivo claro, diretamente ligado à leitura em si, como um objetivo afetivo, que se situa fora da competência, favorecem o aprendizado. Ou seja, a leitura é um exemplo de aprendizado ligado tanto ao domínio cognitivo, como ao afetivo. Essas observações interessam pesquisadores e professores, confirmando intuições freqüentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER SOARES, M., (1995), Língua escrita, sociedade e cultura, *Revista Brasileira de Educação*.
- CHARMEUX E., (1991), Faut-il passer par la combinatoire pour comprendre?... et si oui, n'est-ce pas la même chose que le déchiffrement? in: A. Bentolila, B. Chevalier et D. Falcoz-Vigne (Ed), *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Paris, Nathan.
- CHARMEUX E., BENTOLILA A et al., (1989), *Lecture*, Paris: Adapt.
- CHAUVEAU G., REMOND, M., ROGOVAS-CHAUVEAU, E, (1993), *L'enfant apprenti-lecteur, l'entrée dans le système écrit*, Paris: INRP, L'Harmattan.
- DELACOURS LINS, S., (1995), *Quelles représentations les enfants ont-ils de leurs propres apprentissages, dans le domaine de la lecture, en France et au Brésil?*, Mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences de l'Education, Université René-Descartes, Paris V.
- DELACOURS LINS, S., (em andamento) *Rôle des aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture, Etude longitudinale du CP au CE1 à Fortaleza, Brésil*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université René-Descartes, Paris V.
- DOWNING, J., FIJALKOW, J., (1991), *Lire et raisonner*, Toulouse: Privat.
- FAYOL M., JAFFRE J.P., SPENGER-CHAROLLES L. et al., (1993.), *Les actes de La Villette*, Paris: Nathan.
- FERREIRO E., (1993), *Reflexões sobre alfabetização*, São Paulo: Cortez.
- FIJALKOW J, (1994), L'entrée dans l'écrit in VERGNAUD G. et al, *Apprentissages et didactiques, où en est-on?*, Paris: Hachette.
- FOUCAMBERT J.,(1989), *Question de lecture*, Paris: Retz.
- FRITH U., (1986), A developmental framework for developmental dyslexia, in *Annals of dyslexia*, 36, pages 69-81.
- GOIGOUX R., (1993), *L'apprentissage initial de la lecture: de la didactique à la psychologie cognitive. Etude longitudinale.*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université René-Descartes, Paris V.
- MOSCOVICI, S., (1996) *Psychologie sociale*, Paris: P.U.F.
- SPENGER-CHAROLLES L, FAYOL M. et al., (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris: PUF.
- VERGNAUD G. et al, (1994), *Apprentissages et didactiques, où en est-on?*, Paris: Hachette.
- WEIL-BARAIS A., (1993), *L'homme cognitif*, Paris: PUF.