

PARA UMA POLÍTICA DE LEITURIZAÇÃO DOS 2 AOS 12 ANOS*

Jean Foucambert

do Institut National de Recherches Pédagogiques, Paris

Revisão e introdução:

José Juvêncio Barbosa

da FDE/SEESP

Texto final:

Maria Célia Rua de Almeida

Tradução:

Jelssa Ciardi Avolio e Mára Lúcia Faury

RESUMO

A distribuição desigual da população que tem acesso à escrita entre "alfabetizados" e "leitores" é colocada em questão, obrigando os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura ou, mais precisamente, a considerá-lo. Neste texto, o autor parte do esclarecimento da própria natureza da escrita e da leitura, bem como do estatuto do leitor, para discutir as condições para que uma criança aprenda a ler, avançando sugestões para uma política que permita a todos os escolares a apropriação da leitura com significado.

LEITURA - ESCRITA - ALFABETIZAÇÃO

ABSTRACT

TOWARD A POLICY FOR EFFECTIVE READING FROM THE AGE OF 2 THROUGH 12. The population that has access to written matters being unequally divided into "literate" and (true) "readers", school systems worldwide are led to reconsider, rather to begin considering, teaching reading. This paper makes a brief exposition of the very nature of writing and reading, as well as the reader status, and discusses the conditions needed so that a child can read, suggesting steps for a broad policy that allow all children to attain effective reading.

* Este artigo foi originalmente publicado na revista *L'école libératrice*, Paris, out.1989, posteriormente incluído em coletânea de textos do autor (Foucambert, 1989), a quem agradecemos a gentil permissão para tradução.

Introdução

O conjunto da produção teórica de Jean Foucambert tem a marca da destruição criativa. Sempre atento às armadilhas preparadas pela tradição, desmonta a armação conceitual da alfabetização e inaugura um novo ponto de vista no processo de formação do leitor. Pesquisador do INRP (Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França) e militante da AFL (Associação Francesa em prol da Leitura), Jean Foucambert esteve no Brasil, em novembro de 1992, a convite da FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação e do Bureau de Coopération Linguistique et Éducative do Consulado Geral da França, apresentando uma série de conferências.

Três eixos temáticos podem mapear sua reflexão: conceitual, sócio-político e pedagógico. Do ponto de vista conceitual, contrapondo as técnicas de leitura utilizadas pelo leitor e pelo alfabetizado, Foucambert questiona os modelos correntes de processos que supõem a alfabetização como matriz geradora do leitor. A análise das descrições do comportamento "final" do leitor, fornecidas pelas novas investigações —notadamente pela área da Psicolinguística—, além de iluminar com clara nitidez a oposição entre aqueles dois tipos de usuários da escrita, fornece também o referencial que orienta a busca dos comportamentos que a criança deve aprender e das situações que ela deve viver para tornar-se leitora. Ampliando o foco, analisa a correspondência entre a divisão técnica dos usos da escrita e a divisão social dos usuários da escrita.

A faceta sócio-política de sua reflexão consiste em explorar a escrita como um meio de exercer o poder e transformar a realidade, analisando as razões da exclusão de grande parte da população de uma prática autêntica da leitura, e apontando as disposições sociais e culturais favoráveis que possam promover a adoção de uma política de *leiturização*.

Quanto ao eixo pedagógico: tendo como parâmetros uma releitura dos princípios estabelecidos pelo movimento da Escola Nova e o avanço da pesquisa pedagógica atual, indica elementos de um novo projeto de organização escolar, que atenda às novas funções que a escola deve desempenhar na promoção coletiva das novas práticas adequadas à situação cultural emergente. Trabalhando com professores na discussão e na prática de uma nova didática da leitura, Foucambert estabeleceu princípios que já desencadearam experiências pedagógicas com as de Josette Jolibert, Eveline Charmeux e de escolas francesas apoiadas pelo INRP e pela AFL. O texto que se segue é uma amostra significativa de seu trabalho.

José Juvêncio Barbosa

AS CONQUISTAS

A leitura continua sendo o centro das preocupações tanto da escola e dos pais, quanto da formação dos adultos e da política cultural. Porém, os avanços são

numerosos e projetam soluções que deveriam permitir uma melhora sensível dos resultados observados.

Através das pesquisas, das experimentações e da prática, a reflexão pedagógica desenvolve-se em torno de três conquistas que, se ainda precisam ser aprofundadas, não podem mais ser ignoradas.

A natureza do ato léxico

Os sistemas de escrita alfabética têm um compromisso com duas exigências: codificar os sons da língua oral e codificar diretamente o sentido. O uso do alfabeto fonético internacional ou da estenografia daria conta da primeira função e a escrita ideográfica (por exemplo, o chinês), da segunda. A escrita alfabética reúne as duas possibilidades no mesmo suporte¹.

O usuário pode perceber a escrita alfabética como meio de reconstituir a fala e, a partir dessa reconstituição, chegar — ou não — ao significado. Ou pode atribuir-lhe diretamente um sentido, com tempo — ou não — de oralizar. Por exemplo, quando precisamos traduzir uma língua que não nos é familiar, nossa compreensão passa por uma tradução prévia, que inclui operações de versão e tradução. Já a pessoa que é bilingüe tem acesso diretamente ao sentido, sem necessidade de interpor o sistema de sua língua materna.

Esses dois usos do mesmo suporte põem em prática estratégias perceptivas e operações intelectuais muito diferentes. O usuário que reconstitui o oral, aquele que não é bilingüe, consegue captar, a cada fixação do olhar, um conjunto de algumas letras (em geral menos de uma palavra) e acumula "pedaços de som", momentaneamente sem significado, cuja soma reconstituirá um significante oral. O usuário que percebe a escrita diretamente como uma linguagem para os olhos procede por fixações muito mais amplas (o equivalente a um grupo de palavras) e a unidade apreendida, ao contrário do que acontece com a sílaba, remete diretamente a um significado. O primeiro procura na escrita os índices gráficos que correspondem às unidades fônicas; ele deve apreendê-los em uma determinada ordem a fim de construir o significante oral (é nesta dificuldade que se identificam os disléxicos) e trabalha então sobre o sentido, um pouco à maneira de alguém que escuta outra pessoa falar. O segundo antecipa o sentido do que vai encontrar. Formula, portanto, hipóteses sobre as formas escritas que aparecerão e apreende o mínimo de índices para verificá-las. O primeiro constrói um outro

1 Em um texto de 1992, Foucambert reelabora este conceito definindo a língua escrita como um código (e não uma codificação) exclusivamente gráfico, e não fonográfico. O termo "fonográfico" designa a operação que, nas línguas alfabéticas, permite estabelecer a correspondência entre o código oral e o código escrito. Alguém afirmaria que o oral é um código fonográfico porque permite estabelecer aquela correspondência? Nem o código oral, nem o código escrito são fonográficos: o primeiro é um código exclusivamente sonoro e o segundo, um código exclusivamente gráfico (N.R.).

significante a partir do escrito, o segundo verifica simplesmente que o significado antecipado está lá de fato.

Estes dois usos — o primeiro, alfabético, o segundo, léxico — não têm a mesma eficácia. Um permite encontros ocasionais com a escrita, lentos e laboriosos, que se limitam à estrita necessidade, enquanto que o outro estabelece uma relação sem intermediário, onde nada é obstáculo entre o projeto do leitor e sua realização. A leitura só é difícil e cansativa (e só exige esforços) se não sabemos ler, se devemos traduzir o escrito para compreendê-lo.

Ora, esses dois usos estão distribuídos desigualmente entre a população dos países industrializados. O projeto de alfabetização que teve início no século passado (e em cuja lógica a escola ainda se pauta) visava dotar o conjunto dos trabalhadores deste mínimo que permite estabelecer uma comunicação oral à distância, deixando a uma minoria a tarefa de adquirir, essencialmente por meios não-escolares, a possibilidade de ter acesso ao que a comunicação escrita tem de específico e, portanto, de insubstituível. Essa distribuição desigual entre alfabetizados e leitores é, hoje, colocada em questão, obrigando os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura ou, mais precisamente, a considerá-lo, visto que até os últimos anos esse não foi diretamente seu projeto.

O estatuto do leitor

Para compreender as razões que levam um leitor a recorrer à escrita, é necessário examinar o que a comunicação escrita tem de específico. Diferentemente da fala, que se define no tempo, no diálogo, na adaptação recíproca dos interlocutores e suas reações, a escrita é dada inteiramente, de uma só vez, e cada elemento só tem sentido em relação a um conjunto que pré-existe e que se organizou prevendo um modelo de funcionamento do leitor. A comunicação escrita tenta dar conta de uma totalidade e de um sistema. Ela implica, tanto da parte do emissor como do receptor, a procura de um ponto de vista, a inibição da ação (e não seu acompanhamento) e o distanciamento do acontecimento até um nível teórico, modelar. Resumindo, algo que corresponde a esta reflexão de Kundera a propósito do personagem de um de seus romances: "Vocês estão vendo, não lhes mostro o que se passa na cabeça de Jaromil, mostro o que se passa em minha própria cabeça".

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de um outro para melhor compreender o que se passa em sua própria. Mas essa atitude implica, ao mesmo tempo, a possibilidade de se abstrair do acontecimento para tentar ter dele uma visão de cima, na evidência de um aumento de poder sobre o mundo e sobre si mesmo através deste esforço teórico, e no sentimento de participar de um conjunto de preocupações que o coloca não só como destinatário, mas também como interlocutor do que o autor produz.

Isso é válido para todo tipo de escrita, quer se trate de instruções de uso, de um romance, de um texto teórico ou de uma poesia. Tudo isso constitui o estatuto do leitor, e é a partir desse estatuto prévio e incondicional que cada um pode desenvolver as respostas técnicas que lhe permitem exercê-lo. O estatuto precede o saber. É no desenvolvimento do poder sobre si mesma e sobre o mundo que a criança encontra a escrita e então aprende a ler. Uma pedagogia da leitura que não se apóia sobre esta relação entre o poder e a escrita não oferece à criança nenhuma das condições que autorizam esse encontro e só permite, pois, ensinar a ler àquele que as vive fora da escola, em seu meio familiar.

As condições para aprender a ler

Para aprender a ler, assim como para aprender a falar a língua materna ou uma língua estrangeira, é indispensável estar integrado em um grupo que já utiliza realmente a escrita para viver e não para aprender a ler: a primeira condição incide, portanto, sobre a heterogeneidade. Um grupo homogêneo de não-leitores dificilmente tem condições de apresentar a escrita realmente como um recurso.

Para aprender a ler, o não-leitor deve se relacionar com escritos que utilizaria, caso soubesse ler para viver o que vive. O meio ambiente deve se comportar como se o não-leitor possuísse o saber que, presume-se, deve adquirir. É na defasagem entre o estatuto do destinatário dos escritos e seu não-saber-fazer atual que se situam suas possibilidades de invenção de novas estratégias. Toda aprendizagem é resposta a um desequilíbrio. Para aprender a ler, o meio deve fornecer à criança toda a ajuda para utilizar "verdadeiros" textos e não simplificar os textos para adaptá-los às suas possibilidades atuais. Não se aprende primeiramente a ler palavras, depois frases, depois textos e, enfim, textos dos quais se tem necessidade. Aprende-se a ler aperfeiçoando, desde o princípio, o sistema de interrogação dos textos que precisamos ler, mobilizando o "conhecido" para reduzir o "desconhecido". As intervenções incidem sobre a organização e o uso desse conhecido.

Para aprender a ler é preciso, portanto, desenvolver uma atividade léxica praticando atos de leitura. As intervenções do ensino levam a uma atividade reflexiva sobre as estratégias efetivamente utilizadas para resolver os problemas colocados pelo texto. Esse comportamento "meta-léxico" possibilita a evolução das estratégias de questionamento do texto escrito da criança, sistematizando e organizando a rede de possibilidades que se abrem para outras hipóteses, outros índices. Para aprender a ler é preciso, enfim, estar se relacionando com escritos dos mais variados, encontrá-los, ser testemunha do uso que os outros fazem deles, associar-se a eles, quer se trate de escritos da escola, do meio ambiente, do jornal, de documentos, de obras de ficção. Em outras palavras, é impossível tornar-se leitor (enquanto é possível ser

alfabetizado) sem essa interação contínua com um lugar onde se vivem intensamente as razões de ler.

O desenvolvimento da leitura

Observa-se atualmente uma grande confusão. Por um lado, no plano do discurso, parece haver um acordo sobre o conjunto dos pontos precedentes: uma frase muito significativa há alguns anos, do tipo "Este aluno lê corretamente mas não compreende o que está escrito", não pode mais ser pronunciada sem provocar risos e ninguém mais contesta a importância de uma Biblioteca-Centro de Documentação (BCD), mesmo na pré-escola. Mas, por outro lado, as práticas, em sua maioria, parecem ter evoluído pouco: são excepcionais as escolas que funcionam com um ciclo de aprendizagem de três anos (GS, CP, CE)², com grupos heterogêneos, assim como são majoritárias ainda as classes de pré-escola que utilizam livros de leitura inspirados no método misto, isto é, em processo alfabético. No que diz respeito aos professores, apenas uma minoria incorpora em seu trabalho cotidiano a disposição de informar-se, com um bibliotecário, sobre os textos publicados para crianças e adolescentes. Justamente eles que são considerados especialistas da leitura, como se ler não fosse sempre ler alguma coisa... Assiste-se assim a uma distorção entre as teorias divulgadas e as práticas reais.

De todas as partes surgem manifestações de alarme denunciando que o nível está cada vez mais baixo e que os alunos não sabem mais ler. Pede-se a volta aos métodos que já foram experimentados anteriormente. Esse movimento é mais surpreendente na medida em que, por um lado, nunca se deixou de utilizar estes métodos e, por outro, eles são praticados cada vez mais por professores com uma formação cada vez melhor (BAC + 4)³, com alunos cada vez mais responsáveis, em condições materiais cada vez menos precárias, com apoio médico-pedagógico cada vez mais aprimorado e numeroso. As crianças nunca foram tão bem alfabetizadas e, em geral, sabem muito mais do que seus pais sabiam na mesma idade. Toda essa polêmica impede que se tome consciência do que está realmente em jogo: foram os objetivos do ensino da leitura que mudaram. Por razões múltiplas, a demanda social exige que se passe de um saber rudimentar — cujos comportamentos alfabéticos são satisfatórios — às estratégias mais complexas, que se assemelham ao bilingüismo e que permitem a escrita ser, para cada pessoa, diretamente, uma linguagem específica para os olhos.

Se observarmos os resultados de tal situação, várias características vêm à tona:

- em todos os países industrializados, assiste-se a um aumento rápido do número de analfabetos entre as populações que foram normalmente alfabetizadas: mais de 10% na França, mais de 15% nos Estados Unidos, com um aumento anual de cerca de 1.500.000! Esse fenômeno revela que as técnicas al-

fabéticas, relativamente bem adaptadas a uma escrita que funciona como um oral diferenciado, não correspondem mais às necessidades da comunicação escrita que, para ser efetiva, pressupõe instrumentos que apresentem resultados muito melhores;

- as pesquisas feitas na França sobre o nível de leitura dos alunos de 6^o (que corresponde à 5^a série brasileira) mostram que 20% das crianças não retiram do escrito informação suficiente para que se possa falar de compreensão, portanto, de leitura; 64% têm uma velocidade de leitura inferior à velocidade de emissão da palavra oral e utilizam mais ou menos bem estratégias alfabéticas provenientes da combinação; apenas 16% (um em cada seis alunos!) têm — e a maior parte de maneira medíocre — um comportamento que permite dizer que são leitores;

- esse baixo percentual de leitores no começo do "Colégio" atinge 30% no final da 3^a, mas ao preço de uma evasão significativa dos alunos durante o primeiro ciclo, o que permite estimar em torno de 20% o efetivo que será capaz de relacionar-se de modo freqüente e frutífero com a escrita. Essa cifra vem ao encontro de outras fontes de informação e, em particular, ao fato de que uma minoria (entre 15 e 20%) consome 85% da produção escrita — o restante da população francesa tendo apenas encontros ocasionais e repetitivos com a escrita.

Essa é, portanto, a situação que, para o bem de todos, convém transformar rapidamente. Muitos pais e professores ainda têm o sentimento de que se trata apenas de disputas ou de escolhas entre diferentes métodos para melhor fazer "a mesma coisa". Na verdade, o problema completamente novo que se coloca para todos é o de criar as condições e os passos de uma política de leiturização que corresponda às necessidades individuais e sociais de nossa época, assim como a política de alfabetização satisfizes as exigências dos últimos cem anos.

OS AVANÇOS POSSÍVEIS

Abordaremos aqui quatro grandes áreas: o estatuto do leitor antes dos 11 anos, a biblioteca e os escritos sociais, a aprendizagem inicial, e o aperfeiçoamento da leitura.

2 Grande Section, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire 1, correspondem aproximadamente a dois anos de pré-escola e à 1^a série do 1^o grau (N.T.).

3 O *baccalauréat* é um exame feito na França ao final do último ano do equivalente ao 2^o Grau. Seria mais ou menos o correspondente de nosso exame vestibular, pois é apenas após este exame que se pode freqüentar uma universidade. "BAC+4" indica quem prestou o referido exame e completou mais quatro anos de estudos (N.T.).

4 O *Collège* francês corresponde às quatro séries finais do 1^o grau, ou antigo ginásio, e a 3^o à 8^a série (N.T.).

O estatuto do leitor antes de 11 anos

O método do professor favorece a aprendizagem da leitura somente para aquelas crianças já familiarizadas com a escrita. Com efeito, as dificuldades de aprendizagem não são técnicas, mas dificuldades de relacionamento com a escrita: a criança não está integrada à rede de comunicação escrita, nem é destinatária dos escritos que funcionam (ou não funcionam!) no meio ambiente em que vive (e isso por razões variadas que vão desde a exclusão objetiva até a auto-exclusão). A pré-escola e as séries iniciais devem assumir essa reflexão sobre o estatuto do leitor, ou a escola só possibilitará êxito aos alunos que já são bem sucedidos fora dela. As condições que devem ser oferecidas a cada criança são diferentes das que exigiam os mais simples objetivos de alfabetização.

Pode-se tentar definir estas condições aproximando-as da noção de poder, que está ligada à própria natureza da comunicação escrita em sua exigência de distanciamento e de teorização; poder sobre si mesmo, de se conhecer, de se compreender, de se situar; poder sobre sua maneira de aprender, sobre a gestão de seu tempo e de seu espaço; poder de participar da vida, das decisões e dos projetos de diferentes grupos; poder sobre o meio ambiente físico e social, de compreendê-lo transformando-o, agindo sobre ele através de produções. É nessa ampliação do poder sob múltiplas facetas que residem as razões atuais para se ter acesso à escrita, uma escrita que não se sabe ainda ler mas que responde ao esforço teórico exigido pela prática, uma escrita à qual será preciso atribuir um significado mobilizando o que já se sabe para dela retirar informações suplementares, uma escrita que obriga a desenvolver técnicas para utilizá-la, as verdadeiras técnicas para uma verdadeira escrita...

É fácil compreender que a aprendizagem da leitura não depende da justaposição das escolhas de "método" que os professores podem fazer, cada um para sua classe, mas sim da organização geral da escola, de uma política coerente do conjunto das práticas que a equipe pedagógica decide adotar. Isso porque estas condições de poder dependem primeiramente de estruturas que ultrapassam amplamente o âmbito da classe. É toda a escola que deve se organizar em torno dos "serviços gerais", levando em consideração as diversas funções que permitem a uma coletividade viver, isto é, gerir seu funcionamento interno e suas relações com o meio ambiente.

- A BCD (Biblioteca-Centro de Documentação), por exemplo, deve propor continuamente atividades para descobrir e observar os escritos provenientes do exterior da escola, quer se trate da imprensa, de documentos ou de ficção, a fim de tomar conhecimento do estatuto que o meio adulto atribui às crianças através de tais produções.

- A oficina de "Jornal" ou "Rádio" permite, em contrapartida, agir sobre o meio, informando-o sobre as preocupações, as análises, os projetos, os posicionamentos, as ações, as descobertas das crianças.

- Os projetos, simultâneos ao nível da escola e desenvolvidos em grupos heterogêneos, visam produções reais destinadas ao meio interno e externo da escola. Produções que não devem ser versões empobrecidas das produções adultas, uma espécie de trabalho de amador que o meio ambiente acolhe com benevolência porque provém das crianças que estão aprendendo, mas produções de profissionais que são os únicos capazes de realizá-las, como os adultos são os únicos capazes de fazer o que fazem, e frente às quais fazemos as mesmas exigências. A diferença é, necessariamente, de natureza e de conteúdo, nunca uma de qualidade. Um espetáculo, um texto ou um objeto deve apresentar um determinado interesse, caso contrário o fato de ter sido produzido por crianças não lhe confere nenhum valor suplementar. O poder que atribuímos às crianças exige que as leve-mos a sério e que não façamos caridade ao lhes dar atenção.

É a partir dessa organização geral da escola que se negocia o que continua sendo específico de cada classe, aliás, de maneira mais conjuntural do que estrutural. Resgatamos, assim, a reflexão, a preocupação e a experiência do conjunto dos movimentos da Escola Nova, cujos avanços puderam parecer incongruentes no contexto de uma escola centrada na alfabetização, mas que aparecem agora como os criadores do que deve ser a escola quando ela se preocupa com a leiturização. É também nesse sentido que se devem interpretar as reações ao projeto do Estatuto dos Diretores (recém-discutido na França): o que é intolerável é que um indivíduo se atribua o poder e se conceda a responsabilidade de definir, sozinho, uma política pedagógica, quer se trate de um inspetor em sua circunscrição, de um diretor em sua escola ou de um professor em sua classe. A urgência do projeto pedagógico impõe a renúncia do arbitrário das escolhas individuais, cuja harmonização não pode se confundir com uma política.

A escolha dos métodos também deve levar em conta o poder que é dado à criança sobre sua própria maneira de aprender. Nesse sentido, contrariamente ao que se afirma, os métodos estão longe de serem equivalentes, de terem o mesmo valor! Os mais conhecidos ainda hoje fazem os alunos avançarem literalmente às cegas, não lhes permitindo situar o que lhes ensinamos em relação ao que devem aprender. O procedimento é sempre sintético, partindo do que é supostamente simples para algo complexo, do qual não se tem experiência. Em contrapartida, pesquisas recentes, como as de Jacques Fijalkow, evidenciam o papel indispensável da representação da tarefa: a todo momento o aluno deve saber como aquilo que ele está aprendendo se situa no comportamento global de leitura que deve adquirir. Os trabalhos de Piaget mostraram, por outro lado, a importância das atividades reflexivas, isto é, dos momentos em que o aluno observa, confronta e analisa as estratégias que ele mesmo aplica para resolver suas situações reais de leitura, aquelas nas quais ele é confrontado com a escrita da qual tem necessidade. É a maneira de

aprender que dá poder, muito mais do que aquilo que se aprende.

A Biblioteca - Centro de Documentação e os escritos sociais

Em alguns anos, as BCD multiplicaram-se muito mais como um modelo de equipamento complementar das aulas do que como um serviço geral. Entretanto, sua implantação não modificou nem um pouco o funcionamento das escolas, uma vez que são bem aceitas quando não mudam nada de fundamental ou quando reforçam o que existe. Caso contrário, as pessoas procuram proteger-se das BCD, concedendo-lhes um tempo limitado e atribuindo-lhes atividades marginais.

E, no entanto, a BCD é a peça fundamental que sustenta a política de leitura da equipe educativa, uma espécie de centro de animação permanente de produção em torno da escrita. Encampa as atividades antes reservadas às aulas, enriquecendo-as, propondo ainda atividades novas antes negligenciadas.

A BCD é:

- um lugar em que estão reunidos, inventariados e classificados os livros e documentos antes dispersos nas classes;
- um lugar natural de divulgação e de exposição da escola;
- um lugar de encontro, de prazer e de descoberta;
- um centro de recursos e um lugar de leitura;
- um lugar onde se participa de animações;
- um lugar de produção e de criação;
- um lugar que se aprende a fazer funcionar e a administrar;
- uma antena para o mundo exterior;
- um lugar de formação.

A existência das BCD permite às crianças encontrar os escritos sociais e desenvolver as técnicas para utilizá-los. É preciso também que os professores se preocupem com as leituras de seus alunos, com o que têm para ler, com o que justifica o fato de aprenderem a ler. A formação inicial e contínua de cada professor deve orientar-se no sentido de fazê-lo um *expert* em literatura infantil, ou seja, alguém que conhece as produções, que dispõe dos meios para analisá-las e sabe apresentá-las, refletindo sobre o poder de exclusão desses escritos para todas as crianças que não pertencem às classes médias. Isso porque o aumento do número de leitores não passa pela generalização pura e simples do modelo atual de leitor, mas sim pela diversificação das práticas de leitura e pela evolução dos escritos disponíveis. Não se pode conceber que os professores, cuja missão consiste precisamente em abrir caminhos para a democratização da leitura, não se engajem completamente em uma reflexão sobre o livro para crianças e jovens: não se pode separar o que é oferecido para ler e aprendizagem propriamente dita da leitura.

A aprendizagem inicial

Em um artigo reduzido como este, não é possível examinar com profundidade um assunto que há dez anos provoca um grande debate: qual o papel da decifração? Será preciso de fato oralizar para compreender uma palavra?

Para esclarecer em que direção devemos refletir, a fim de questionar todas as falsas certezas herdadas dos métodos de alfabetização, podemos definir a questão da seguinte maneira: uma criança estrangeira, oriunda de um país onde não se fala francês, pode aprender a ler nessa língua se nos comunicarmos com ela unicamente em sua língua materna, para ajudá-la a atribuir um significado aos textos franceses a que ela tem acesso, e para que possa assim construir um sistema geral de exploração de uma língua cujo sistema oral ela desconhece.

Todos aqueles que aprenderam latim passaram por esta situação: são numerosos os franceses que sabem ler uma língua estrangeira que não conseguem falar. Todas as línguas ideográficas são aprendidas desta maneira, enquanto que os surdos não têm outra solução e sua língua materna é, portanto, a língua dos signos.

Para as crianças provenientes de países onde se fala francês, é evidente que o francês oral será utilizado para falar sobre o escrito, e não para falar o escrito. Se insistimos sobre esse exemplo teórico, levando-o às últimas conseqüências, é para fazer sentir em que direção é possível que cada um avance. Mas, seja como for, os três aspectos a seguir deveriam estar simultaneamente presentes, desde o começo da aprendizagem.

Aprende-se a ler com textos e não com frases, menos ainda com palavras e nunca com sílabas... E com textos longos, diretamente centrados na experiência e nas preocupações das crianças, na maior parte das vezes redigidos pelos professores, ora provenientes do exterior da escola, ora tirados dos escritos sociais, mas sempre concebidos para responder realmente às necessidades dessas crianças caso elas soubessem ler. Ou seja, textos que funcionem realmente para leitores.

Aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas dos quais se tem necessidade. Lê-los é procurar as respostas às questões que nos colocamos e que, supomos, estão presentes nos próprios textos. Lê-los é mobilizar tudo o que já sabemos sobre o assunto, as formas possíveis de respostas, o funcionamento da escrita, para reduzir o ainda incompreensível. Ler — e, portanto, aprender a ler — é uma negociação entre o conhecido que está na cabeça e o desconhecido que está no papel, entre o que está atrás e diante dos olhos. É um trabalho de detetive, que utiliza os indícios (paginação, palavras conhecidas...) para fazer hipóteses, verificá-las através de outros indícios, voltar aos pontos que ficaram obscuros, recebendo ajuda de terceiros etc. Uma excelente descrição dessa atividade léxica com crianças é apresentada por Yvonne Chenouf (nas páginas 66-9 do

livro *Une journée à l'école de l'AFL*, e os adultos podem reviver esta situação na animação que faz o GFEN - Groupe Français d'Éducation Nouvelle, com uma carta escrita em polonês.

As estratégias empregadas ao longo dos atos de leitura serão analisadas e confrontadas pelos diferentes atores que se dedicam a uma atividade reflexiva sobre sua prática. Trata-se de passar do "como fazemos para saber que...?" ao "como o escrito faz para nos fazer saber que...?".

Com efeito, a leitura é um conjunto de estratégias ideovisuais que utiliza índices contidos na camada ideográfica do escrito. Mas o domínio dessas estratégias não resulta de uma acumulação indefinida de formas visuais que bastaria memorizar, pois não se trata de um amontoado de palavras, mas de sua diferenciação e de sua organização através de uma sintaxe. Toda nova palavra encontrada obriga a ver de outra forma as palavras já conhecidas. É o conhecimento do sistema da escrita que evolui assim porque as estratégias de leitura evoluem. Trata-se de criar rapidamente categorias que permitam organizar os índices ideográficos para constituir-los em um sistema provisório de exploração da escrita, que vai evoluir à medida que os encontros com os textos se diversificarem. Esse trabalho, que podemos chamar de metaléxico, marca a ruptura com os métodos tradicionais de alfabetização; é aí que se criam os novos processos pedagógicos. Os professores das classes iniciais encontrarão um apoio precioso nos *softwares* do tipo *ELMO 0*⁵.

O aperfeiçoamento da leitura

Qualquer que seja o nível atingido no início do CE2 (nossa 2ª série), o que ocorre com a leitura ocorre com qualquer outro aprendizado complexo (natação, jogo de xadrez ou de língua estrangeira). Assim, deveriam ser oferecidas possibilidades de melhoria técnica, para ajudar aqueles que foram alfabetizados a passar dos comportamentos alfabéticos aos comportamentos léxicos. Um "laboratório de leitura", baseado nos modelos dos laboratórios de língua, funcionaria assim em cada escola. Os equipamentos — em particular os *nanoréseaux*⁶ — abrem possibilidades adequadas com *softwares* tais como *ELMO 1* e *2*.

Cada aluno deveria poder beneficiar-se, ao menos uma vez antes de entrar na 6ª (ou na nossa 5ª série), de um módulo de aperfeiçoamento de leitura que se distribui em cerca de 40 horas: dez horas para os exercícios técnicos com computador, em seqüências de 15 a 20 minutos espaçados por alguns dias,

com livre acesso individual; cerca de dez horas de análise mais teórica e mais reflexiva sobre o que se faz quando se lê, através de uma reunião de uma hora semanal com um professor; cerca de 20 horas, enfim, de reinvestimento em torno da descoberta mais sistemática dos escritos disponíveis (imprensa, documentos, histórias em quadrinhos, romances etc.) na BCD ou em uma biblioteca local e sob a responsabilidade de um animador ou de um professor especialista nesta área.

Embora não cubram a totalidade de uma política de leitura, esses quatro pontos permitiriam às equipes das escolas colocarem em prática, em seu ritmo, inovações razoáveis cujos efeitos se fariam sentir rapidamente. Mas é necessário lembrar ainda que, antes de dizerem respeito aos métodos, as transformações mais urgentes incidem sobre as estruturas do estabelecimento escolar.

ORTOGRAFIA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Duas questões, muito freqüentemente retomadas, serão aqui evocadas a título de conclusão.

E a ortografia? É justamente porque os grafemas e os fonemas não correspondem uns aos outros de maneira regular, e que as palavras não se escrevem como se pronunciam (diferentemente, por exemplo, do alfabeto fonético internacional), que o conceito de ortografia existe. A ortografia é um conjunto de convenções visuais que facilitam a leitura e é em relação a esta última que deve ser ensinada. As convenções alfabéticas, mesmo quando verificadas em um nível estatístico, incidem em erros apenas porque todas as palavras poderiam ser escritas de outro modo sem que sua pronúncia fosse modificada. As palavras são escritas como temos o hábito de vê-las!

E a produção escrita? Uma criança pode produzir textos somente a partir da experiência da escrita que ela tem como leitora; senão, ela só codifica por escrito uma mensagem que funciona apenas no interior da comunicação oral. A leitura precede necessariamente a produção escrita, mesmo se o reinvestimento for imediato. Mas esse assunto é de tal importância que poderia ser matéria de um outro artigo.

5 *Elmo 0* é um conjunto de *softwares* desenvolvido pela equipe da AFL, liderada por Jean Foucambert, para a aprendizagem inicial e o aperfeiçoamento da leitura (N.R.).

6 Mini-rede que possui, no máximo, dez microcomputadores (N.T.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAMBERT, Jean. *Questions de lecture*. Paris: Retz, 1989.

_____. *Recommandations ministérielles*. Paris: INRP, 1992. mimeo.
