

AFINAL, ONDE ESTÁ A LEITURA?

Élie Bajard*

Consultor do MEC e Adido Lingüístico do
Consulado Geral da França - SP

RESUMO

A ausência de material escrito em exposição e à disposição dos alunos das séries iniciais de escolas públicas no Brasil alerta para uma grave distorção. No esteio do construtivismo e outras tendências, a introdução à língua escrita dá-se através da produção de texto pela criança, negligenciando-se a leitura. Este artigo faz um breve apanhado das práticas sociais da escrita e de sua história, assim como do nexo entre o papel do pedagogo e a pesquisa sobre alfabetização — especialmente as realizadas por Emilia Ferreiro e seguidores. Apontando os efeitos em sala de aula decorrentes da primazia à produção de texto na aprendizagem da língua, pleiteia medidas para corrigir a distorção e levar os alfabetizando ao efetivo domínio da leitura.

ALFABETIZAÇÃO - LEITURA - ESCRITA

ABSTRACT

AFTER ALL, WHERE IS READING? First grade children in Brazilian public schools are seldom exposed to, or have access to, written matter, which points to a serious distortion. Following constructivism and other trends, children are introduced to written language mainly through producing their own text, reading being thus neglected. By drawing on writing social practices and their history, this paper discusses the links between pedagogues' role and research on learning — especially research made by Emilia Ferreiro and followers —, showing the effects of the children-writing approach on to the classroom, and suggesting measures to enable children to reach effective reading.

* Para a finalização do texto, o autor contou com a revisão de Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

Saindo de uma escola onde havia encontrado crianças da 1ª série e atravessando a cidade, fiquei impressionado com a quantidade de textos que teciam a avenida. Enquanto a classe de onde saíra exibia suas paredes virgens de textos escritos, a rua oferecia ao olhar abundante material gráfico. Paradoxalmente, a criança na escola se encontra protegida da efervescência dos signos gráficos que hoje invadem a cidade. Esta ausência manifesta nas paredes da escola, daquilo que hoje abunda no "mobiliário urbano", não provoca, no entanto, nenhum estranhamento. Seguidamente pode-se encontrar maior quantidade de textos, imagens, lista de nomes nas paredes na pré-escola. Esse material gráfico desaparece logo após, nas primeiras séries.

FALTA DE TEXTOS

Como explicar essa ausência de textos nas paredes? O fato se deve, sem dúvida, à dificuldade da organização em vários turnos. Nenhuma classe possui "sua" sala; todas a partilham com outras. No entanto, as paredes poderiam ser utilizadas como suporte de mensagens entre as diferentes classes, transformando assim a dificuldade da freqüentação múltipla em vantagem para a comunicação.

Tratar-se-ia de uma preocupação com a proteção do bem público? Manter a limpeza das paredes faz parte da educação. Mas, então, por que na escola o texto seria considerado sujeira, ao passo que nos muros da cidade é valorizado? Por que não afixar belos textos, poesias, músicas, aprendendo assim os cuidados que a escrita deve receber para ser exposta?

Uma outra explicação vem ao espírito: a criança está na escola para aprender a escrever. Isso exige um trabalho. O tempo de sensibilização à escrita, vivido na pré-escola, já passou. Agora, a atenção infantil não pode ser dispersada e a austeridade visual da classe convém ao esforço a ser dispensado. A criança terá contato com textos e os produzirá somente quando possuir domínio suficiente da combinatória, ou seja, quando tiver feito o inventário das relações grafo-fonológicas. Há um tempo para aprender e um tempo para ler.

Há poucas bibliotecas nas escolas. Quando elas existem, possuem sobretudo livros didáticos. Razões econômicas explicam essa ausência. Uma biblioteca custa caro em termos de investimento e de manutenção. Dotar as escolas de bibliotecas é um luxo. A idéia de luxo, contudo, apresenta duas unidades de sentido: a de produto de alto custo e a de produto supérfluo. A presença do livro na escola elementar efetivamente não se impõe como urgência. Essa visão econômica confirma assim um procedimento pedagógico que estabelece dicotomia entre a aprendizagem da leitura e sua prática: a escola é o lugar da aprendizagem da leitura, a sociedade, o da sua utilização.

Na França, foi preciso chegar à década de 70 para que a biblioteca, centro de documentação, se impusesse na instituição. Dois fenômenos se conjuga-

ram para que sua presença se tornasse indispensável. De um lado, um número alto de estudantes entrava no ginásio levando como única bagagem uma capacidade de decifrar que não dava acesso ao sentido. Tomando consciência do fracasso, a comunidade escolar progressivamente passou a questionar a separação entre ler e aprender a ler, que as instruções oficiais de 1938 haviam explicitado, ao preconizarem três etapas para a escola elementar: a decifração, a leitura corrente e a leitura expressiva. De outro lado, a expansão rápida da literatura infantil tornava possível simultaneamente a instalação de bibliotecas com coleções de qualidade, adaptadas a todas as idades.

No Brasil os dois fenômenos podem ser constatados. A literatura infantil está em expansão. As universidades inscreveram em seus programas a formação em biblioteconomia e os cursos de literatura infanto-juvenil. Os alunos-professores do Magistério têm um horário previsto para literatura infantil e as escolas começam a contar com bibliotecas.

Consultor junto ao Ministério da Educação brasileira em um projeto de formação de professores das séries iniciais, trabalho em seis estados, dispersos entre Ceará e Santa Catarina. Nessa tarefa, venho conhecendo muitas classes de 1ª série em estabelecimentos públicos e tenho podido observar as condições de aprendizagem da escrita. No presente artigo quero questionar essa ausência manifesta de livros nas escolas elementares, analisar as razões sociais, institucionais, pedagógicas e teóricas dessa ausência, além de procurar compreender como as práticas escolares do livro e da escrita estão articuladas às práticas sociais.

APARIÇÃO DO TEXTO

Freqüentemente é a cartilha o único livro existente na 1ª série. As críticas que se fazem a ela são de várias ordens:

- falta de rigor lingüístico;
- progressão imposta *a priori* pelo adulto;
- falta de textos.

Não se pode contar com a cartilha para proporcionar o encontro entre a criança e o texto.

Entretanto, o trabalho efetuado no Brasil nas primeiras séries não se reduz à cartilha. Pesquisadores e pedagogos conscientes dos defeitos da escola tradicional tentam repará-los. Alguns, como propõe Paulo Freire, partem de frases inscritas na vida do aprendiz, apoiando-se em palavras-chaves. Outros constituem a vertente brasileira do movimento Freinet, utilizando a correspondência escolar em suas classes. Mas, na América Latina, o movimento mais importante é o construtivismo, fundamentado teoricamente nas pesquisas de Emilia Ferreiro.

Nas classes cujo professor pertence a essa tendência, o texto está presente e torna-se o centro da aprendizagem. Com efeito, desde a pré-escola as crianças são levadas à produção da escrita. Desde

cedo, elas escrevem seus nomes, palavras emblemáticas carregadas de afetividade. Os textos aparecem então nas paredes da sala, nos cadernos, em murais. As crianças vivem em meio à escrita. Em algumas classes, elas elaboram livros em papel ou em tecido, que são às vezes de qualidade e podem suscitar o interesse dos colegas e mesmo dos adultos. A criança então é colocada em atividade e pode trabalhar no projeto que ela escolhe.

A atmosfera de uma classe que começa a escrever é, nesse caso, bem diferente da classe tradicional. Nela, a expressão oral e escrita é valorizada; não há mais crianças ocupadas em copiar longamente enunciados de exercícios. A escrita visa contar histórias aos outros ou a si mesmo. Ela torna-se efervescente. Às vezes, a expressão escrita da criança é alimentada pelas histórias contadas sistematicamente pelo professor. A escrita se constitui assim, a partir da língua oral e dos textos ditos pela voz do professor. O texto aparece portanto nessas classes de duas maneiras: como texto escrito, produzido pela criança, ou como texto dito, proferido pelo professor. Extraído do livro, esse texto pode pertencer à literatura escrita; extraído da tradição, pode provir da literatura oral. Toda essa vitalidade é característica dos métodos ativos. O que faz a originalidade da proposta do construtivismo é o estatuto atribuído ao texto produzido, que é aceito em sua forma gráfica não ortodoxa e considerado como expressão de uma lógica própria de criança, que o adulto deve se esforçar em analisar e enriquecer.

A introdução à língua escrita faz-se portanto através da produção de textos. Mas qual é o lugar do texto novo, do texto escrito vindo de fora, daquele que circula no exterior da escola ou daquele que é componente das bibliotecas? Quando se propõe à criança ler esse texto e com qual metodologia?

Não é simples falar em leitura. E, como diz Emilia Ferreiro (1988, p.149), "não é fácil caracterizá-la. Sempre que se tenta definir a 'leitura', aparecem tantas discordâncias que se podem encontrar definições opostas nos autores contemporâneos". Basta tomar um livro didático ou mesmo um relatório de pesquisa, para observar que a palavra leitura pode designar situações bastante diferentes. O professor pede à criança que termina de escrever um texto para *lê-lo* a seus colegas, o que não remete à mesma atividade efetuada pelo ouvinte de uma conferência que *lê* um bilhete discretamente passado por um amigo. É preciso então identificar mais precisamente as atividades da escrita.

AS PRÁTICAS SOCIAIS DA ESCRITA

Distanciando-me das situações escolares e de seu vocabulário, e aproximando-me das práticas sociais da escrita, tentarei identificá-las fora da escola.

Assim que a revista semanal é inserida embaixo da porta do apartamento, a mãe de família a recolhe e, isolando-se num canto, toma conhecimento das notícias da semana. Diante da mãe sozinha, silenciosa-

mente ocupada, a criança se sente abandonada. Ela vem se interpor entre a revista e a mãe para tentar fazê-la interromper uma atividade que para ela é invisível. Os traços pertinentes dessa atividade são:

- presença de um suporte, o jornal;
- presença de textos novos;
- elaboração de sentido;
- atividade solitária;
- atividade silenciosa;
- ausência do autor.

Esse procedimento caracteriza-se pela elaboração de um sentido a partir de um texto. Sua existência pressupõe, portanto, a presença de um texto novo, isto é, um texto que vem do exterior, cujo sentido não foi deflorado. Podemos chamar isso de *leitura* (ver Quadro 1).

Quando um turista quer enviar um cartão-postal a um amigo, a situação é diferente. Suas características são as seguintes:

- presença de um suporte: o cartão-postal;
- presença de um instrumento: a caneta;
- sentido parcialmente conhecido;
- texto por nascer;
- atividade solitária;
- atividade silenciosa;
- ausência do destinatário.

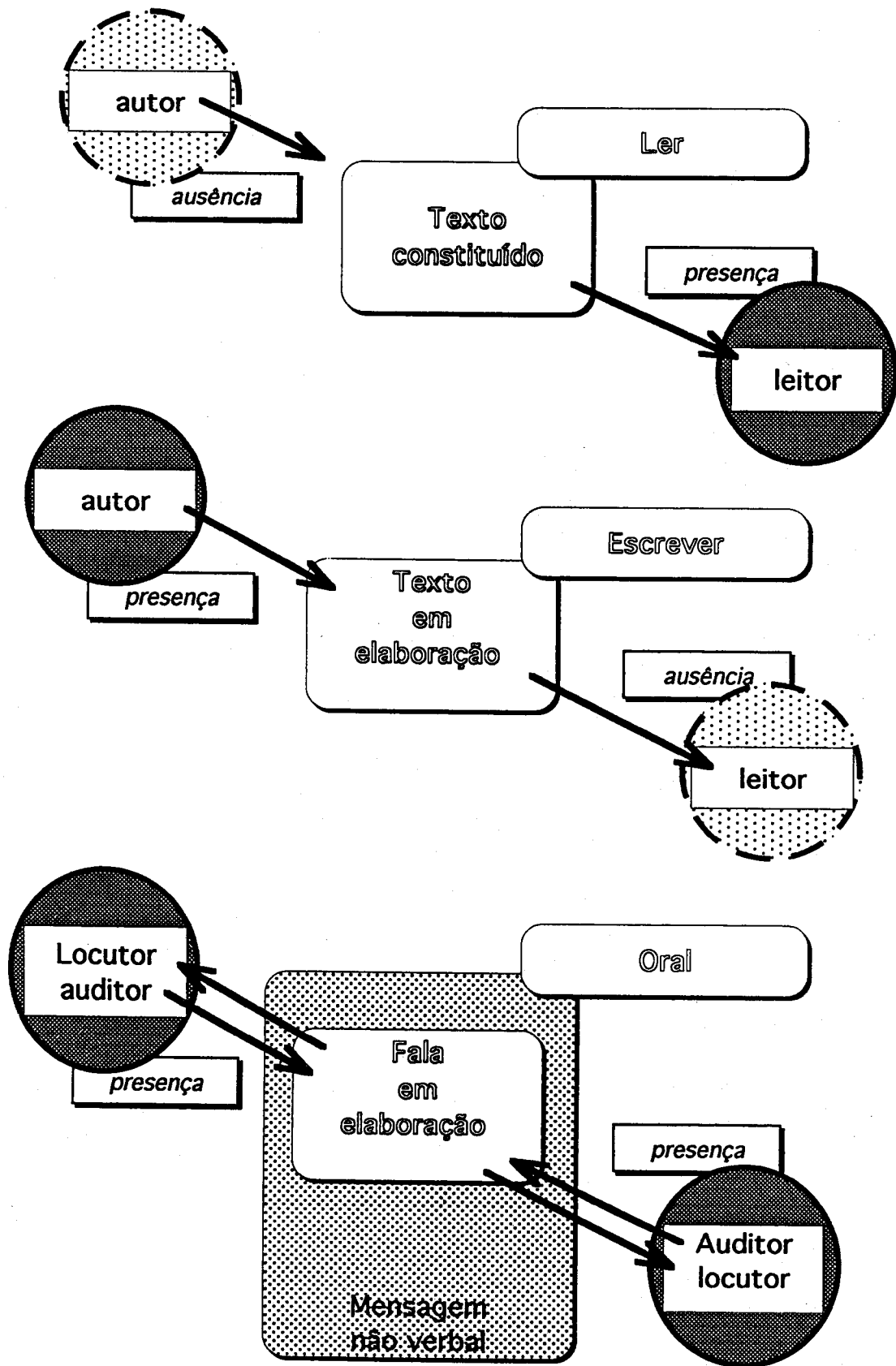
Esse procedimento caracteriza-se pelo nascimento de um texto. Pode-se nomeá-lo *produção de texto* para evitar o termo escrita, excessivamente polissêmico.

Quando, antes de dormir, a criança pede à mãe que conte uma história, esta escolhe um livro e começa sua narrativa, enquanto o filho a escuta atentamente. O olhar da mãe vai do livro aberto ao rosto da criança; através da voz, das pausas, da gestualidade, das carícias, manifesta-se uma cumplicidade entre mãe e filho, da qual o enredo é o pretexto. As características dessa atividade são:

- texto preexistente, que aqui é escrito;
- voz, a da mãe;
- atividade social: duas pessoas diante uma da outra, a mãe e a criança;
- pluralidade de linguagens: gestos, olhares.

O que faz a especificidade dessa atividade é a comunicação que se instaura entre as pessoas presentes e se realiza através da intermediação de um texto. Frequentemente, ela é chamada de leitura "em voz alta"; no entanto, não é a presença de uma leitura que caracteriza sua originalidade, mas sim o fato de que um texto seja intermediário numa comunicação oral, uma vez que, mesmo com a leitura ausente, a especificidade dessa atividade não fica radicalmente modificada. Quando uma criança recita um poema decorado, ela também cria essa comunicação oral com o outro a partir de um texto memorizado; não há, nesse momento, leitura. No que diz respeito à tradição oral, a memorização do texto se faz sem qualquer leitura anterior. O modelo dessa atividade não é, por-

Quadro 1
Construir Sentido — Produzir texto-oral



tanto, a leitura, mas a comunicação teatral ou a comunicação do contador de histórias.

Com efeito, quando no palco o ator diz um texto, esse texto torna-se um componente de uma comunicação oral entre o ator e os espectadores. Mas no teatro o texto não é lido. Essa comunicação se estabelece pela mediação das palavras do texto, mas carregadas pela emoção da voz e, poder-se-ia dizer, por sua música. E o canto da voz se mistura às outras linguagens teatrais, como a gestualidade, o espaço, o figurino, o cenário. Essa comunicação oral pode se efetuar concomitantemente com uma leitura. É o que ocorre naquilo que os atores chamam de leitura dramática. Eles imitam no espaço (significante de um lugar ficcional) o texto que têm em mãos. Nesse caso, é preciso dominar ao mesmo tempo a construção do sentido e a comunicação oral. A leitura torna-se uma das condições de enunciação da comunicação oral. Para executá-la bem, os olhos do ator devem se adiantar em relação à voz, para poder atribuir-lhe significado e emoção.

Na classe, quando a criança comunica oralmente aos colegas um texto escrito, podemos distinguir duas situações:

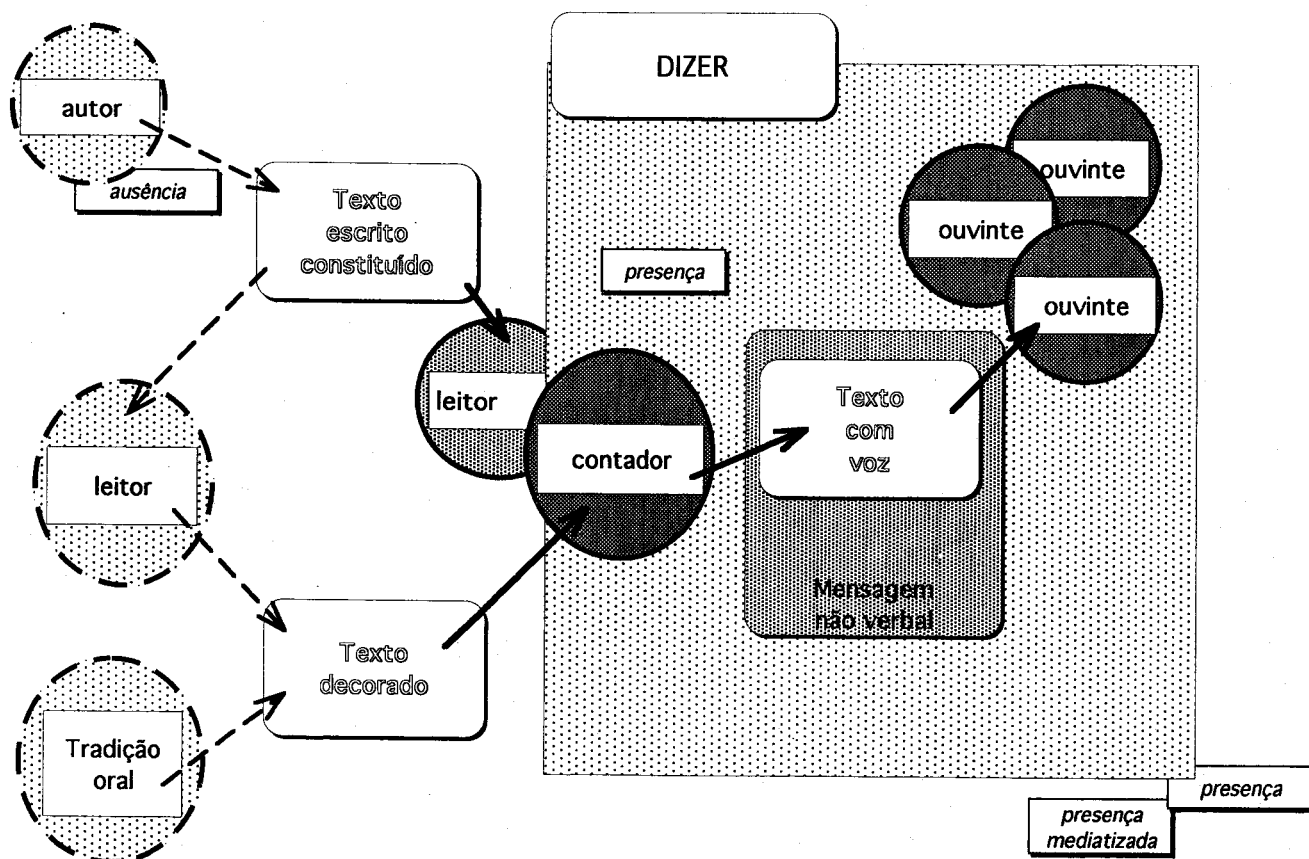
- a criança é o autor do texto: não há elaboração de sentido, mas re-visão e dicção do texto; ou

- a criança não conhece o texto; existe leitura e concomitante dicção do texto.

Essa comunicação oral entre uma pessoa que diz e pessoas que escutam é uma atividade social, ao contrário da leitura e da produção de texto, atividades solitárias. É através dessa comunicação oral — e não somente pela publicação — que a prática da escrita ganha uma dimensão social que a leitura não lhe pode conferir. Chamar essa atividade de leitura "em voz alta" significa isolá-la de um paradigma mais amplo que inclui o teatro, o conto, a conferência, a reza etc. Significa também ignorar suas dificuldades: a do ator, a do contador de histórias, que devem, dominando a voz, apresentar seu corpo aos outros, utilizando-o como linguagem. Tudo isso não aparece na leitura. Por outro lado, falar de leitura "em voz alta" implica não poder definir a leitura como uma atividade silenciosa. Ou então seria preciso dizer, em tom de trocadilho, que tanto a leitura silenciosa quanto a leitura em voz alta são silenciosas, salvo a leitura em voz alta... É preciso então distinguir essa atividade da atividade de leitura. Nós a chamaremos o *dizer*¹ (ver Quadro 2).

1 Situação a ser distinguida do oral propriamente dito, na qual o locutor elabora o texto ao mesmo tempo que o enuncia.

Quadro 2



Identificamos assim, fora da escola, três atividades distintas que se opõem de muitas maneiras:

- a leitura e a produção de texto são atividades individuais e silenciosas que se distinguem do "dizer", atividade oral e social;
- escrever e dizer são atividades de emissão, uma definida, a outra não, diferentes do ler, atividade de recepção;
- ler e dizer utilizam um texto constituído, enquanto a segunda atividade o produz.

Eis então uma tipologia ternária das atividades da escrita:

- ler: produção de sentido
- escrever: produção de textos
- dizer: produção de oralidade.

A principal tarefa atribuída à escola é a de ensinar. Ela deve possibilitar a todas as crianças o domínio da escrita exigido pela sociedade. A escola portanto deve dotar as crianças das três capacidades solicitadas pela sociedade. Ora, essa sociedade, para a qual a escola trabalha, não é a de ontem, nem mesmo a de hoje, mas a de amanhã. É preciso então esclarecer as necessidades sociais de hoje no domínio da língua escrita através das necessidades de ontem, mas também — sem fazer futurologia — ser sensível às novas práticas, para não encerrar as crianças numa visão da escrita que pode se tornar obsoleta daqui a dez anos. Como consegui-lo? Para isso seria necessário fazer uma sociologia da escrita. Como socialmente se manifesta cada uma dessas atividades e quem as utiliza? Esse uso contemporâneo é idêntico ao de ontem? As mudanças já sucedidas prefiguram outras? Que tipo de leitor, de escritor, de contador a escola deve formar para amanhã? A contribuição de várias ciências é necessária. Além disso, não é só a escrita que seria preciso estudar, mas a comunicação em geral.

PRODUÇÃO DE TEXTO: CAMINHO PREFERENCIAL

A escola não pode, no entanto, permanecer como observadora das transformações. Sua atribuição é, através da aprendizagem, proporcionar às crianças a freqüentação da escrita. Para tanto, a biblioteca é um instrumento indispensável. A falta de biblioteca e a falta de textos trazidos à classe pelo professor traduz, já que a criança raramente é confrontada com um texto novo, uma ausência de situação de construção de significado. Ora, essa é a atividade social mais disseminada. Isso significa — uma vez que muitos pesquisadores e pedagogos estão hoje de acordo em definir a leitura como atividade de construção de sentido — que faltam situações de leitura nas classes.

Como explicar a ausência de leitura nas primeiras séries?

Apontamos já razões econômicas: dotar as classes de livros custa muito caro. Mas mostramos também que, por mais importantes que sejam, elas por

si só não explicam o fenômeno. É preciso encontrar outras razões.

Existem razões históricas. A prioridade atribuída à produção de texto pode, num primeiro nível, justificar as pedagogias da expressão e, desse ponto de vista, fortalecer aqueles que participaram do desenvolvimento da Escola Nova. A produção de texto é um dos meios de expressão, como são a fala, o gesto, o canto, o desenho. Num sistema educacional que privilegia a inculcação em detrimento da necessidade de expressão, é importante que um movimento pedagógico valorize as produções da criança, pois a criação é uma das dimensões da aprendizagem. O movimento Escola Nova teve esse papel. Assim como outros movimentos pedagógicos, ele reequilibrou demandas institucionais mais voltadas para o ensino do que para a aprendizagem. Ao encontrar uma situação de carência de livros, essa valorização da expressão acaba propondo, através da expressão escrita da criança, uma alternativa adequada à penúria vigente.

Paradoxalmente, essa primazia atribuída à expressão infantil acaba reforçando a concepção tradicional da escola como lugar de trabalho e não de prazer. Há séculos as instituições se inquietam com a leitura e tentam controlá-la, distinguindo boas e más leituras. Mas há alguma aprendizagem fora da escola na qual se furta à criança a possibilidade de se lançar na atividade que pretende desenvolver? Não é esse o caso do andar, da bicicleta, da natação, nem da fala. Alguns, como Sprenger-Charolles (1991, p.66), pensam que não podemos nos apoiar no exemplo da língua oral para explicar o aprendizado da língua escrita. O argumento do isomorfismo entre as duas aprendizagens é, por enquanto, apenas uma hipótese. Com efeito, no que se refere à escrita, já há um precedente lingüístico que não se pode ignorar: o domínio da língua oral.

Contudo, atualmente parece que está se constituindo um consenso sobre o papel da escola. Ela não pode mais ser um lugar separado da sociedade; deve assegurar às crianças não só o conhecimento do ler-escrever, mas também a familiaridade e o gosto. Antes de freqüentar a escola, a criança é confrontada com a língua escrita e com a leitura. Por que essa relação seria interrompida com a entrada na escola elementar?

Pode-se argumentar também com razões "científicas". A Lingüística colocou a linguagem oral no centro do estudo da língua. Ela levanta questões sobre a passagem do oral à escrita, valendo-se para tanto de descrições comparadas dos dois sistemas. No plano teórico, esse trabalho de comparação foi historicamente frutífero. No que concerne à escola, nos anos 70 foram editados novos métodos de aprendizado da leitura, que introduziam uma coerência lingüística entre as unidades da escrita e as unidades da língua oral. Mas esse conhecimento por si só não pode constituir os princípios explicativos da aprendizagem. Já expusemos a crítica pertinente feita a essa concepção por Emilia Ferreiro (1988).

Numerosas razões explicam ou justificam, portanto, uma aprendizagem da escrita que, durante o primeiro ano da escola elementar, omite as situações de leitura. É preciso agora procurar conhecer as razões pelas quais o movimento construtivista, ao propor uma "revolução epistemológica" na aprendizagem da escrita, acaba também minimizando a necessidade de instalar situações de leitura na escola. Emilia Ferreiro define, no entanto, o ato de ler em termos de construção do sentido e não aceita reduzi-lo a um ato mecânico de decifração. O que acontece então? Será que suas pesquisas, ao se transformarem em método pedagógico, sofrem distorções que nenhuma das suas opções teóricas poderia fazer prever? Ou será que existe nessas últimas algum pressuposto que, uma vez desenvolvido, permitiria compreender o que realmente se passa na prática da sala de aula?

PESQUISA E PEDAGOGIA

É essencial distinguir o campo da pesquisa do campo pedagógico. O pesquisador explora uma dimensão do real. Ele trabalha no interior de uma ciência específica, Lingüística, Sociolingüística ou Psicologia, ou seja, a partir de fundamentos epistemológicos que são os da sua disciplina, adotando um ponto de vista particular. Por outro lado, a experimentação do pesquisador só é válida se ele chega a isolar, dentro do real, uma variável única correspondendo à sua hipótese. Um protocolo de pesquisa lhe permite neutralizar outras variáveis. Uma situação reduzida é constituída para ser estudada. Ao criar assim seu próprio objeto, cada ciência, sozinha, não pode pretender explicar a totalidade da realidade.

O pedagogo não pode se manter isolado dos conhecimentos contemporâneos trazidos pela ciência. No entanto, ele trabalha com pessoas específicas e com sua história singular, não podendo se fechar num ponto de vista único. Atuando no aqui-agora, ele leva em consideração o conjunto das variáveis da situação e responde de imediato às suas solicitações. "Jamais conheceremos todas as variáveis que entram em jogo numa aprendizagem e, por isso mesmo, não poderemos jamais dominá-las simultaneamente" (Meirieu, 1991, p.106). Isso quer dizer que a prática do pedagogo está sujeita também ao empirismo. Ele deve portanto improvisar. Esse empirismo é certamente iluminado pelo conhecimento legitimado cientificamente; no entanto, a resposta dada pelo pedagogo à particularidade de uma situação não é a resposta certa, mas a melhor possível naquele momento.

É esse o caso no campo da leitura, onde a multiplicidade das ciências envolvidas é grande. Numerosas são as pesquisas sobre o aprendizado da leitura nos Estados Unidos, na França ou no mundo latino-americano. Cada uma delas coloca em evidência um aspecto da aprendizagem:

- a consciência fônica;
- a consciência metalingüística;
- o tratamento da palavra isolada;

- o papel do contexto;
- o lugar do tratamento semântico;
- a relação entre a aprendizagem da leitura e a da escrita.

Elas são conduzidas em várias disciplinas, em Lingüística — por especialistas em fonética e por analistas do discurso —, Psicolingüística, Sociolingüística, Psicologia, mas também Etnologia, Sociologia, História, Epistemologia etc. Ao delimitar seu objeto, cada ciência propõe seu campo e acumula novas informações. Por vezes, ocorre que uma pesquisa dê nascimento a um novo método pedagógico, confundindo então a distinção entre o campo da pesquisa e o campo pedagógico.

Assim, não é porque os pesquisadores decidem explorar a realidade através de uma abordagem científica que o pedagogo deverá segui-los. Seu campo de intervenção não é o mesmo. O pedagogo leva em consideração a singularidade de uma situação em três dimensões: o pólo saber, o pólo formador, o pólo aprendiz (Meirieu, 1991, p.106). Cada um dos elementos desse triângulo é objeto de estudo de várias ciências. Quando, em condições determinadas, Emilia Ferreiro explora a entrada na escrita através da produção de texto, sua investigação reúne preciosas informações sobre a complexidade da construção do conhecimento da criança. Contudo, os resultados obtidos são aqueles que correspondem ao protocolo científico instaurado; outras pesquisas podem fazer variar essas condições.

Emilia Ferreiro procura acompanhar a gênese do desenvolvimento da escrita na criança, e partir de produções espontâneas. Ela coloca em evidência as etapas que são as das crianças de sua amostra. Trabalhando com argentinos, mexicanos, espanhóis ou suíços, pertencentes aos meios populares ou às classes médias, estuda ampla diversidade de indivíduos que lhe permite atribuir seus resultados à criança vista como "sujeito epistêmico". Mas, para além dessa diversidade, sua pesquisa se apóia em constantes. Os pressupostos são idênticos e as condições escolares, contemporâneas. Para não perder o caráter espontâneo dos escritos da criança, ela não intervém no processo de aprendizagem. O que poderíamos obter dessa mesma criança numa situação de intervenção voluntária específica? Os dados conseguidos numa situação de não-intervenção não estariam vinculados a representações da escola marcadas por uma visão tradicional da aprendizagem? Que dados seriam obtidos caso a investigação se apoiasse não em produções espontâneas, mas em interpretações espontâneas a partir de mensagens novas? Essa busca levaria, no entanto, a outras pesquisas. As informações apresentadas por Emilia Ferreiro são preciosas, mas nem a escola, nem o pedagogo podem restringir as situações pedagógicas às condições de coleta dos dados de um protocolo de pesquisa.

Desse modo, o pedagogo que aplica uma teoria à realidade escolar corre riscos de ser vítima de uma redução inicial que, mesmo sendo necessária e ope-

ratória no protocolo científico, não pode ser transposta na sala de aula sem perigo de mutilação do real. As escolas hoje não podem mais ser somente escolas "de aplicação". Não podem, naturalmente, se distanciar da pesquisa. Em todos os países, a formação de professoras procura articular-se com a universidade. Na França, a criação dos IUFM - Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* é o ponto de chegada de uma longa experimentação institucional que permitiu vincular a formação dos professores à universidade, desde o maternal até o fim do secundário, ao longo das três últimas décadas. É preciso ainda saber como integrar a pesquisa à formação e como a universidade pode atuar em um campo que até agora lhe era estranho, o da escola elementar. Só assim poderá ser superada a concepção tradicional de formação baseada no modelo de "aplicação" da teoria à prática.

O pedagogo não pode, portanto, nem ignorar a pesquisa, nem "aplicá-la". Ao atuar num campo de intervenção que lhe é próprio, ele deve recorrer aos conceitos elaborados pelas diferentes disciplinas científicas de que necessita, mas, ao mesmo tempo, deve conservar sua autonomia em relação a elas. Ele sabe que as ciências tendem à diversificação. Ao criarem novos objetos, elas fazem nascer novos conceitos que podem ser úteis ao pedagogo. Um novo avanço no conhecimento científico pode ser integrado na prática pedagógica se essa contribuição não significar uma

escolha entre o tudo e o nada, se não for um modismo suplantando o precedente, que, por sua vez, será também substituído.

É tarefa da pesquisa experimentar todos os caminhos e é tarefa do pedagogo, sem aplicá-la, levá-la em consideração.

EMILIA FERREIRO E A PRODUÇÃO DE TEXTO

Ao longo dos séculos, várias têm sido as abordagens de aprendizado de leitura e escrita: métodos silábico (sintético) ou global (analítico), rebatizados atualmente de *bottom up* e *top down*, método misto ou interativo. As pesquisas avançam, mas os resultados não parecem trazer argumentos definitivos, a não ser o fato de que hoje a complexidade da atividade é reconhecida por todos. No entanto, diante da diversidade das práticas atuais, cabe um questionamento sobre a falta de textos novos nas séries iniciais e seu corolário, a falta de atividade de produção de sentido, ou seja, de leitura.

A transposição de um procedimento de pesquisa em procedimento pedagógico explica, em parte, a ausência de leitura na classe. Contudo, a falta de problematização do texto é excessivamente generalizada para ser atribuída apenas a uma transposição abusiva. Nos pressupostos de Emilia Ferreiro haveria elementos que facilitaríamos o esquecimento da leitura?

Para começar, Emilia Ferreiro distingue claramente uma situação de leitura de uma situação de produção de texto. Uma situação de leitura caracteriza-se pelo fato de "construir antecipações sobre o significado e tratar depois de encontrar indicações que permitam justificar ou rejeitar a antecipação" (Ferreiro, 1991, p.35). A leitura é, para ela, sem ambigüidade, uma atividade de interpretação. Além do mais, ela conduziu pesquisas sobre as representações da leitura nas crianças, distinguindo o "contar" do "ler", a leitura silenciosa da leitura em voz alta (Ferreiro e Teberoski, 1985, p.168).

As operações de produção de texto são descritas atualmente como sendo mais complexas do que as de leitura. Com efeito, as atividades de emissão são mais complexas que as atividades de recepção. "O que diferencia um comportamento do outro, por exemplo a leitura da escrita, é seu nível dentro dessa hierarquia cognitiva, ou seja seu nível de complexidade (Fijalkow, 1992, p.30). Como quem pode o mais pode o menos, ao dotar a criança do domínio da língua escrita, constrói-se ao mesmo tempo a diversidade das competências. As pesquisas de Fijalkow (1986) orientam-se na direção da produção de texto: "explicar as dificuldades de aprendizagem exige que a pesquisa se desloque da leitura para abordar o problema pela via, menos familiar, da escrita". Para Emilia Ferreiro

* Ver a respeito o artigo de Angelina Peralva, "Na encruzilhada: a escola francesa entre o passado e o futuro", publicado nos *Cadernos de Pesquisa* nº 82, p.56-66, ago.1992 (N. da Ed.).

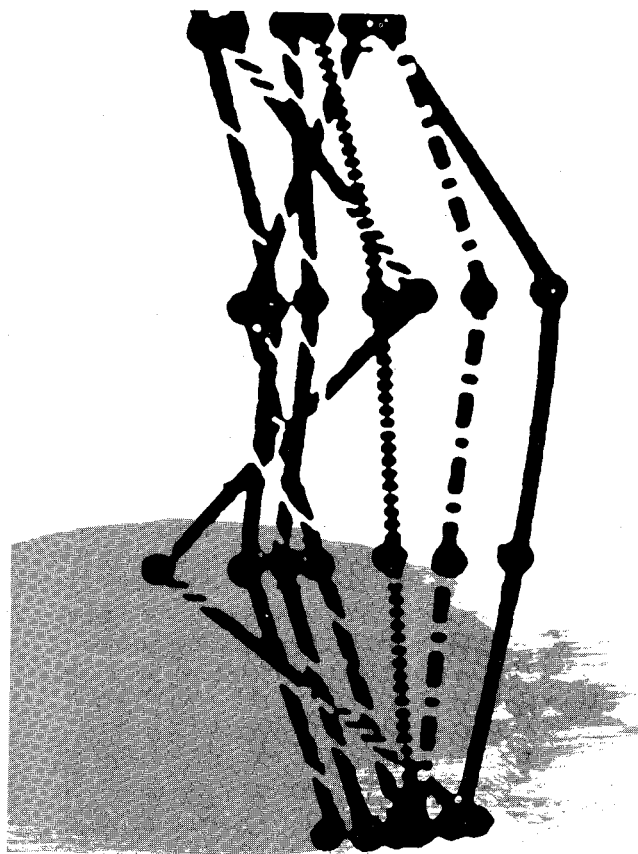
(1991, p.35-6), "se pensarmos que o ensino da língua escrita tem por objetivo o aprendizado de um código de transcrição, é possível dissociar o ensino da leitura e da escrita enquanto aprendizagem de duas técnicas diferentes, embora complementares. Mas esta diferenciação carece totalmente de sentido quando sabemos que, para a criança, trata-se de compreender a estrutura do sistema de escrita, e que, para conseguir compreender o nosso sistema, realiza tanto atividades de interpretação como de produção. A própria idéia da possibilidade de dissociar as duas atividades é inerente à visão do ensino da escrita como o ensino de técnica de transcrição". Para Emilia Ferreiro (1991, p.15), não têm sentido nem a dissociação nem a diferenciação entre leitura e escrita, uma vez que se visa "a compreensão do modo de construção de um sistema de representação". Teberoski e Cardoso (1989, p.36) acrescentam: "a tradição escolar nos habituou a distinguir atividades de leitura e de escrita. Nós vamos rechaçar essa distinção tradicional (...) e, em contraposição, propomos uma dupla relação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento (a criança e a língua escrita)". Esse objetivo de domínio da língua escrita é interessante porque não considera a língua escrita apenas como reflexo da língua oral.

Partindo do princípio de Piaget, de que os esquemas cognitivos da criança têm sua lógica interna e que não podem se explicar através da lógica do sistema acabado do adulto, Emilia Ferreiro (1991, p.32), esforçando-se em "abandonar uma visão adultocêntrica do processo", analisa as produções lingüísticas das crianças para descobrir sua lógica. A criança pode realizar "tanto atividades de interpretação como de produção" (p.36). Ora, é mais fácil observar as produções do que as interpretações. "Está claro que, nos momentos iniciais desta evolução, a atividade de escrita é privilegiada. Enquanto escrever é uma ação com resultado (marcas sobre uma superfície), modificadora do objeto, a leitura não produz resultados observáveis em relação ao objeto" (p.58). Delineia-se assim o caminho para a observação da construção do saber da criança; a produção de texto é a via mais segura e oferece, segundo Emilia Ferreiro, um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

Num primeiro momento, rejeita-se a dissociação entre leitura e escrita, visando o conhecimento do sistema de representação da escrita. Em seguida, privilegia-se o acesso pela via da produção de texto. De fato, exclui-se o acesso à construção do sistema pela via da interpretação, a via da leitura.

A abordagem teórica é, portanto, coerente com a ausência de textos nas classes que observamos. A criança é conduzida na construção de seu sistema de representação da língua escrita através de situações de produção de texto. Não há necessidade, para Emilia Ferreiro, de questionar a especificidade dessa situação porque a diferenciação entre uma situação de leitura e uma situação de escrita não tem sentido.

Em seguida, o caminho traçado pelo pesquisador é seguido pelo pedagogo. A literatura pedagógica pode confirmar essa visão. As situações que ela dá como exemplo são quase todas situações de produção de textos. Na proposta de renovação do Estado de São Paulo (Cunha, 1990) não aparece nenhuma situação de leitura. Na obra de Ana Teberoski e Beatriz Cardoso (1989), além de uma abordagem inovadora de formação, são citadas 17 ricas situações de escrita (p.16-7). Apenas uma delas é uma proposta de leitura. Naturalmente, fala-se em leitura (a palavra está presente no próprio título da obra), mas o termo é utilizado freqüentemente para designar o que chamamos "dizer", ou mesmo para designar o ato de reler, ou seja, revisão. Nessas atividades não há operações criadoras de sentido, porque o sentido já é conhecido. Essa apresentação não despertaria nenhuma crítica se tais situações não fossem citadas como amostra representativa da "variedade" das práticas da escrita. "O critério de seleção dos documentos a serem publicados foi a garantia de que estivesse representada uma diversidade de atividades e situações de aprendizagem" (Teberoski e Cardoso, 1989, p.16-7). As situações de leitura quase não são representadas. Entre a ausência de textos observada nas classes e o trabalho pedagógico preconizado pela literatura pedagógica, pode-se falar portanto numa certa adequação.



OS EFEITOS NA SALA DE AULA

A primazia atribuída ao início da aprendizagem da língua escrita através da produção de texto produz dois tipos de conseqüências na abordagem da aprendizagem:

- 1) quanto à relação social entre a criança e a cultura escrita;
- 2) quanto à construção de seus esquemas cognitivos relativos ao funcionamento da língua escrita.

A criança é colocada em situações de produção de texto e menos freqüentemente em situações de leitura. A contribuição cultural da escola passa, nesse caso, pela voz do professor que diz histórias extraindo o texto de sua memória ou de livro. Conhecemos a importância de tal alimento cotidiano para a criança (mas também para o adulto). No entanto, essas contribuições culturais estão limitadas à mediação do professor. Como essa atividade se esgota freqüentemente nas primeiras séries, a contribuição se reduz. As representações da criança são temporariamente confrontadas de modo insuficiente a outras representações do mundo. Não sendo suficientemente estimulada, ela corre o risco de ser abandonada a seu próprio universo. As campanhas de desenvolvimento da leitura conduzidas por várias instituições sociais são medidas que só atingem a escola fora das classes de alfabetização. Existe portanto uma ruptura entre o universo escolar das primeiras séries e o universo da literatura infanto-juvenil. Que conseqüências pode provocar na educação do futuro leitor o fato de a leitura, com seu prazer e seu gozo (Barthes, 1973) mas também com suas estimulações e seus esforços, estar provisoriamente afastada? (cf. Silva, 1991).

Uma segunda conseqüência decorre da introdução à língua escrita pela produção de texto. A criança só conhece a língua escrita pelo "dizer" do professor. Ela pode então tirar partido de dois tipos de situação lingüística. De um lado, as situações orais que produzem discursos articulados às linguagens não-verbais; de outro, um "dizer" que a coloca em contato com uma língua escrita oralizada, constituída por uma gramática e um léxico particulares e de um funcionamento discursivo autônomo, ligado ao caráter acabado do texto escrito.

No entanto, se a criança é levada a escrever sem paralelamente entrar em contato com textos, ela é privada de situações nas quais poderia realizar interpretações espontâneas e descobrir o funcionamento da escrita a partir da identificação dos índices gráficos pertencentes à língua escrita, tais como os que dizem respeito à linearidade do texto, ao recorte em palavras, aos significantes lexicais, às marcas do plural, ao emprego das maiúsculas, à disposição do título e dos parágrafos, à articulação entre texto e imagem, aos índices ortográficos etc. Quando a criança não é estimulada a construir sentido a partir do significante visual desses textos, ela é privada de matéria textual e não pode induzir a partir da escrita as regras de funcionamento necessárias à construção de sua própria competência lingüística.

Sua única referência é, então, a língua oral. O estabelecimento de sua "gramática pessoal" da escrita será realizado a partir de uma comparação entre a escrita e o oral. Ela é assim colocada numa situação de reconstituição da língua escrita. Como então evitar que a escrita se torne uma transposição do oral, uma vez que as produções da criança, desconectadas de sua referência ao universo da escrita, são reduzidas à sua ligação com o oral? A criança pode apenas seguir o único caminho aberto e, "naturalmente" — porque dirigiram sua escolha —, reconstruir o sistema alfabético. Nessa psicogênese da escrita na criança, Emilia Ferreiro encontra as grandes etapas da invenção da escrita. Através da ontogênese da criança, revela-se a filogênese da humanidade. A descoberta desse paralelismo entre a filogênese e a ontogênese da escrita não seria diretamente induzida pelas condições da experimentação? Em vez de confrontar a criança com uma representação da língua em seu funcionamento real, propõe-se que ela a reinvente.

Os progressos da criança são então descritos em etapas obrigatórias, uma vez que foram detectadas pela pesquisa: pré-silábica, silábica, alfabética-ortográfica. Elas adquirem um estatuto de universalidade e tornam-se as etapas do sujeito epistêmico; para o pedagogo, constituem-se em uma nova progressão. Depois da recusa a uma aprendizagem apoiada na idéia de pré-requisitos psicomotores, propõe-se agora uma série de etapas ainda mais rígidas e, apesar das advertências de Emilia Ferreiro, às vezes reduzem-se os índices gráficos aos índices grafofonéticos.

As etapas encontradas possuem esse caráter universal? Retomando os mesmos protocolos, outros pesquisadores não encontram a mesma regularidade. E se há uma constante, ela não vem a ser induzida por um procedimento que propõe ao aluno construir a escrita exclusivamente através da produção de textos, ou seja, em referência ao oral?

A escrita existe há milhares de anos. Nascida da necessidade de transcrição do oral, dela se libertou e tornou-se uma outra representação da língua. Mantendo uma parcela de sua vinculação inicial com o oral, ao mesmo tempo conquistou sua autonomia em relação a este. A escrita funciona ao mesmo tempo como um sistema fonográfico e como um sistema ideográfico. Pode ser apresentada à criança em sua relação com a língua oral e/ou como sistema que goza de autonomia em relação a essa última.

Para aprender a escrita, a criança pode ser colocada numa situação de transcrição de língua oral, ou numa situação de seu funcionamento gráfico real, que lhe permita destacar, em meio a esse material, os elementos que lhe servirão para construir seu próprio sistema. É esse caminho que ela seguiu para aprender a língua oral. Para aprender a falar, a criança tem necessidade de ser confrontada às palavras do adulto para, em meio às amostras de linguagem que escuta, reconhecer constantes e abstrair classes a partir de uma multiplicidade de sons. Ela elabora inicialmente um sistema rudimentar que vai se tornando mais com-

plexo, à medida que novos elementos são identificados, classificados e integrados.

A referida pesquisa não é neutra, e nenhuma o é. Ela induz uma situação de produção; a criança constrói seu conhecimento da escrita, a partir do oral. O modelo psicogenético seria idêntico, caso na aprendizagem se fizessem variar as situações da escrita, ou seja, caso se propusessem interpretações? Na construção do sistema provisório da criança, quais os elementos que proviriam então da prática da produção de texto e da prática da interpretação?

Do mesmo modo, esse modelo teórico pode reforçar um aspecto da pedagogia tradicional, na medida em que, na prática da sala de aula, apesar da postura de Emilia Ferreiro, a língua escrita torna-se uma representação da língua oral, e o sistema gráfico é identificado às relações grafofônicas.

É verdade que a abordagem da escrita faz-se forçosamente em relação com a língua oral, uma vez que é a única dominada pela criança. Mas essa relação com o oral é complexa (Moysés, 1992) e não pode ser reduzida a uma transcodificação. Retomando a idéia de Emilia Ferreiro, que propõe ajudar a criança a elaborar seu conhecimento da língua escrita e não uma ou outra das atividades que esse conhecimento possibilita (leitura e escrita), poder-se-ia generalizar e dizer que, através de toda atividade lingüística escrita ou oral, visa-se o domínio da língua, no sentido de Saussure.

O acesso à escrita através exclusivamente da produção de texto é possível. É também desejável? Apóia-se na idéia de que, para dominar a leitura, é preciso começar pelo domínio da escrita. Já que existem três grandes práticas da escrita, por que uma entre elas está ausente, quando se pretende o domínio de todas? Pretender ensinar o domínio de uma atividade, a leitura, sem propor especificamente sua aprendizagem, é voltar à idéia dos pré-requisitos que, em outras situações, é rejeitada. Recusam-se os pré-requisitos psicomotores para abordar a língua escrita e propõem-se, para a aprendizagem da leitura, pré-requisitos cognitivos, instaurados pelo aprendizado da produção de texto. Para saber fazer uma coisa, seria preciso aprender a fazer outra. O que é visado é certamente o conhecimento da língua escrita e as três diferentes práticas são manifestações diversificadas de seu exercício, mas por que adotar uma diversidade de vias de acesso a esse conhecimento?

Se a escrita exige operações cognitivas mais complexas, é absolutamente seguro que todas as operações efetuadas na leitura estão incluídas na atividade da escrita? A leitura não necessita de operações específicas? O leitor precisa, por exemplo, a partir dos brancos entre as palavras, todos de dimensão idêntica, encontrar (por indução) a organização de relações sintáticas hierarquizadas, ou seja, atribuir a esses brancos valores diferentes. Na produção de texto, ao contrário, a criança deve passar do bloco sonoro (organização gramático-rítmica da linguagem oral) às palavras (dedução). Do ponto de vista lógico, essas duas operações são diferentes.

Os grandes movimentos pedagógicos, métodos ativos, movimento Freinet e hoje o construtivismo sempre preconizaram a abertura da escola e a introdução das práticas sociais dentro dela. Como então esquecer, durante toda uma etapa da aprendizagem, a prática da leitura?

ABRIR OUTROS CAMINHOS

Visitando escolas, tenho a impressão de que os livros às vezes presentes em algumas classes de pré-escola são escondidos pela instituição ao longo da 1ª série do 1º grau. Por que o texto é escamoteado, como se sua apresentação fosse oferecer soluções fáceis, privar a criança de situações-problema frutíferas para seu desenvolvimento cognitivo, privá-la da possibilidade do ensaio e erro? Ao evitar desvelar o funcionamento da escrita pela freqüentação de textos não-escolares, o que se pretende é preservar a possibilidade de a criança reinventá-la?

Uma série de articulações institucionais e metodológicas surgem, então, como hoje necessárias:

- a) articulação entre a pesquisa em análise do discurso e a aprendizagem da escrita nas primeiras séries;
- b) articulação entre as práticas da pré-escola e as das primeiras séries;
- c) articulação entre os objetivos do aprendizado da escrita e os objetivos de desenvolvimento da leitura.

A formação do leitor não pode mais ser um objetivo diferente dos objetivos de alfabetização. É através da alfabetização que é preciso formar para a leitura ou, como diz José Juvêncio Barbosa (1992), formar, não meros alfabetizados, mas leitores. Para fazê-lo, é preciso que na sala de aula apareçam o texto publicado, a literatura infanto-juvenil, o jornal, os cartazes etc.

Mas formar leitores custa caro; e a despesa exige eficiência. É preciso integrar a instalação de bibliotecas com a formação de professores, pois a simples presença da biblioteca não garante sua utilização. Para isso, existem meios de formação no Brasil, porém freqüentemente dispersos entre as instituições e entre os departamentos das instituições de ensino superior.

Haveria soluções mais baratas? Uma abordagem da língua escrita feita prioritariamente pela produção de textos fornece uma resposta metodológica à situação material de pobreza de livros presente nas escolas. Não é absolutamente necessário esperar que a administração escolar instale uma biblioteca escolar para praticar a escrita com as crianças. Começemos imediatamente e as crianças formadas para a escrita exigirão hoje, e mais tarde enquanto adultos, uma sociedade na qual a cultura do livro terá seu lugar garantido. O movimento construtivista é fortemente associado às opções de transformação social e torna-se uma esperança de transformação política. Não se pode decepcionar uma expectativa desse porte no Brasil. É importante levar em consideração a necessidade de oferecer a todos, e não somente às crian-

ças das escolas ricas, o acesso à escrita, rejeitando uma visão elitista.

Mas essa abordagem pode, ao mesmo tempo, ser utilizada como caução à situação atual. Envolvida com todos os atrativos da inovação e da modernidade, ela fornece legitimação metodológica a uma escola que não pode oferecer a seus alunos a riqueza cultural do livro. Não decepcionar significa também não propiciar expectativas desmedidas em relação a uma abordagem pedagógica.

Entretanto, sem renunciar à ação imediata, pode-se tentar expandir o acesso à escrita: pela leitura, pela escrita, pelo "dizer". E isso por várias razões.

- Não se pode retardar o confronto com os textos, que são a matéria-prima da qual as crianças vão extrair os elementos que servirão à construção de seu próprio saber sobre a língua escrita.

- É necessário finalizar a aprendizagem, ou seja, colocar a criança em contato com o objetivo que ela persegue, a construção de sentido.

- Não se pode fazer que o domínio da leitura dependa do domínio da produção de texto. Não se pode atingir um objetivo, o domínio da leitura, sem propor situações-problema que incluam as operações específicas dessa atividade, a construção do sentido.

- A criança tem necessidade de freqüentar a literatura. Barthes (1973) lembra que, aos 2 anos, a criança aprende ao mesmo tempo três coisas fundamentais: andar, falar, contar histórias. A criança tem necessidade de histórias. Se nos primeiros anos esse alimento só lhe é acessível pela mediação da voz do adulto, é preciso que ela rapidamente se torne autônoma e conquiste acesso direto ao manancial de histórias que é o livro. Não é absolutamente necessário para isso que ela sofra o abandono da voz do mediador, mas é preciso abrir um outro caminho. No Brasil, a tradição oral deveria participar plenamente dessa educação das crianças. É sabido o que se perde quando se substitui a língua escrita pela língua oral (Moysés, 1992). Mas, em vez de substituir, é possível acrescentar.

- A produção de escrita pode parecer, às vezes, um argumento para aqueles que querem dar a palavra à criança e encontrar apoio junto aos defensores da livre expressão. Essa expressão infantil, contudo, tem necessidade de alimentos. Não é excessivo utilizar ao mesmo tempo o "dizer" e o ler. Não oferecer à criança, além da cultura oral, um manancial de linguagem escrita, equivale a limitar suas possibilidades de expressão. A biblioteca pode ser esse lugar da cultura do livro na escola, no qual a aprendizagem da escrita se realiza através da freqüentação de textos, alimentando a potencialidade de expressão das crianças.

- Uma atividade de recepção é mais simples do que uma atividade de emissão. Isso é verdadeiro para a língua oral materna ou estrangeira. Compreende-se maior número de mensagens do que se pode enunciar. O conhecimento lingüístico "passivo" é mais amplo do que o conhecimento ativo. Não se pode, no entanto, evitar as situações de leitura sob o pretexto de que se trabalham, de modo mais fundamental, operações mais complexas. O domínio da leitura pode ser uma contribuição para o domínio da produção de textos.

Por todas essas razões, a criação da biblioteca na escola é necessária, apesar de essa medida ter um custo em livros e em formação. A falta de biblioteca pode ter um custo maior ainda se, em função dela, a escola perde uma parcela de sua eficiência.

Toda aprendizagem nova vem se integrar ao saber antigo, mas propõe ao mesmo tempo uma ruptura epistemológica, um desequilíbrio. De que ordem é essa ruptura? Ela se refere somente a uma transposição do conhecimento anterior da língua oral, ou, quando da passagem do sonoro ao visual, exige uma mudança de nível no tratamento da informação? É preciso partir da língua oral, ou é preciso colocá-la num nível cognitivo mais elevado que seria o da própria língua, procedendo a um deslocamento em relação ao significante sonoro? A matéria sonora constitui o primeiro caminho através do qual as crianças têm acesso à língua, mas como abrir um segundo? Seria preciso "sair do círculo", conforme o princípio da pragmática, propondo um outro sistema de signos e mergulhando em um outro universo da língua, o universo visual? Qual é o deslocamento que a comunicação escrita requer em relação à comunicação oral?

As pesquisas não permitem fazer uma escolha radical entre o acesso à escrita pela língua oral e o acesso à escrita pelo seu significante visual. Que possamos hoje então fornecer à criança uma abordagem aberta, que não exclua nenhuma das entradas possíveis. Aqui propomos três. Para isso é preciso, desde o início, envolver a criança na produção de textos, mas também na análise da escrita preexistente, em interpretação de textos, dando-lhe a possibilidade de reconhecer signos visuais que não exigem obrigatoriamente o trânsito pelo oral.

É preciso abrir todos os caminhos de acesso à escrita, através de situações diversificadas de produção, interpretação, escuta e dicção de textos. Mas para poder apresentá-las com segurança é necessário que o professor saiba identificá-las. Para construir seu saber, a criança poderá então tomar seu próprio caminho, de acordo com aquilo que atualmente em pedagogia diferenciada se chama de perfil cognitivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHLOUL, Joëlle. *Lectures précaires: études sociologiques sur les faibles lecteurs*. Paris : Centre G. Pompidou, 1988.

BARBOSA, J. Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo : Cortez, 1990.

- BARBOSA, J. Juvêncio. (org.) *Alfabetização: catálogo da base de dados*. v.3. São Paulo : FDE, 1992. Cap. Os fabricantes de sentido p.7-10.
- BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil, 1973
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.
- BRONCKART, Jean P., SCHNEUWLY, Bernard. *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1985.
- BRUNER, Jerome. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz, 1987.
- CHARMEUX, Éveline. *Apprendre à lire: échec à l'échec*. Paris: Milan, 1987.
- CHARTIER, Anne Marie, HEBRARD, Jean. Méthode syllabique et méthode globale. *Le Français Aujourd'hui*, Paris, n.90, p.100-9, 1990.
- CHARTIER, Anne Marie, CLESSE, Christiane, HEBRARD, Jean. *Lire, écrire - 1: entrer dans le monde de l'écrit*. Paris : Hatier, 1991.
- CHARTIER, Roger. *Pratiques de la lecture*. Paris : Rivages, 1985.
- COOK-GUMPREZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- CUNHA, Ma. Zilda. *Ciclo Básico em jornada única*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1990.
- DELARUE, Paul. *Le conte populaire français*. v.1. Paris : Érasme, 1957.
- DOWNING, John, FIJALKOW, Jacques. *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat, 1984.
- DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie*. Paris : Le Souffleur-qui-mord; Gallimard, 1983.
- ESPRIT. *Lecture et bibliothèque*. Paris, n.170, abr.1991.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo : Cortez, 1991.
- _____. (org.) *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, Emilia, GOMEZ-PALACIO, Margarita. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, Emilia et al. *Lire-écrire à l'école: comment s'y apprennent-ils?* Lyon : CRDP, 1988.
- FIJALKOW, Jacques. *Lire et écrire: réflexions d'un psycholinguiste*. Argos, Créteil, n.8, p.29-30, 1992.
- _____. *Mauvais lecteur: pourquoi?* Paris : PUF, 1986.
- _____. *La subvocalisation en question*. *Bulletin d'Audiophonologie*, v.4, n.4/5, p.417-32, 1988.
- FOUCAMBERT, Jean. *La manière d'être lecteur*. Paris : AFL, 1976.
- _____. *Question de lecture*. Paris : Retz, 1989.
- FRANTZ, Me. Louise von. *L'interprétation des contes de fée*. Paris : La Fontaine de Pierre, 1978.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo : Cortez, 1991.
- FURET, François, OZOUF Jacques. *Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. v.2. Paris : Minuit, 1977.
- GARANDERIE, Antoine de la. *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Centurion, 1989.
- GARNIER, Fernand, STRINZ, Frédérique. *Illettré! Ignorant!* Paris : Vif Argent, 1986.
- GEEMPA - GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO: METODOLOGIA E AÇÃO. *Alfabetização em classes populares*. 4.ed. Porto Alegre : Kuarup, 1990.
- GFEN - GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE. *Parler, écrire "pour de bon" à l'école*. Paris : Casterman, 1979.
- GROSSI, Esther. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990.
- HAMELINE, Daniel. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion : ODIS, 1986.
- HEBRARD, Jean. *Lire et écrire à l'école*. In: RÉFLEXIONS sur l'enseignement du français. Angers : CDDP, 1986.
- _____. *Les nouveaux lecteurs*. Paris : Promodis, 1989.
- JOLIBERT, Josette. *Former des enfants lecteurs*. Paris : Hachette, 1984.
- _____. *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette, 1988.
- LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo : Ática, 1988.
- LANDSHEERE, Gilbert de. *Le test de closure*. Paris : Colin, 1978.
- LOBROT, Michel. *Lire*. Paris : ESF, 1973.
- MEIRIEU, Philippe. *L'école, mode d'emploi*. Paris : ESF, 1991.
- _____. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF, 1990.
- MOYSÉS, Sarita. *Entre-tempos: alfabetização e escravidão*. Campinas, 1992. Tese (livre-doc.) UNICAMP.
- PARENT, Yves. *Les BCD pour quelle école, et pour quelle lecture*. Paris : AFL, 1984.
- PATTE, Geneviève. *Les enfants, les jeunes et les bibliothèques dans les pays en voie de développement*. Paris : IFLA; UNESCO, 1981.
- _____. *Laissez-les lire*. Paris : Ouvrières, 1987.
- PATTO, Ma. Helena S. *Produção do fracasso escolar*. São Paulo : Queros, 1991.
- PERETTI, André de. *Les points d'appui de l'enseignant*. Paris: INRP, 1984.
- POPPOVIC, Ana Maria. *Programa Alfa*. São Paulo : Abril, 1980.
- PROST, Antoine. *Éloge des pédagogues*. Paris : Seuil, 1986.
- PYNTE, Joël. *Lire, identifier, comprendre*. Lille : Presse Universitaire de Lille, 1983.
- RICHAUDEAU, François. *La lisibilité*. Paris : Retz, 1969.
- RIEBEN, Laurence, PERFETTI, C. *L'apprenti-lecteur: recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1989.
- SILVA, Ezequiel T. *O ato de ler*. São Paulo : Cortez, 1981.
- _____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas : Papyrus, 1991.
- SILVA, Rose Neubauer da, ESPOSITO, Yara L. *Analfabetismo e escolarização*. São Paulo : Cortez, 1991.
- SMITH, Franck. *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris: Retz, 1980.
- SORIANO, Marc. *Les contes de Perrault, culture savante et traditions populaires*. Paris : Gallimard, 1977.
- SPRENGER-CHAROLLES, Lilianne. *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés: approche psycholinguistique*. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n.87, p.65-83, 1989.
- _____. *Premiers apprentissages de la lecture: 20 ans de recherches francophones*. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n.84, oct/déc. 1991.
- TEBEROSKI, Ana, CARDOSO, Beatriz. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas : Ed. da UNICAMP; Trajetória Cultural, 1989.
- TEBEROSKI, Ana, FERREIRO, Emilia. *Cinq contributions pour comprendre la lecture*. Paris : Ed.de l'EPI, 1980.
- YUNES, Eliana, PONDE, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo : FTD, 1989.

