

Leitura escolar

Entre pedagogia e sociologia

Anne-Marie Chartier

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Versailles

Tradução de Andréa Daher

Este texto foi publicado sob o título "La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie" em M. Poulain (org.), (1993). Lire en France aujourd'hui. Paris: Editions du Circle de la Librairie, pp. 89-135.

A sociologia da leitura foi inventada nos Estados Unidos durante a grande crise econômica dos anos 30. De saída, as pesquisas sobre a difusão da leitura e seus efeitos sobre o leitor foram acopladas às pesquisas sobre educação¹. Os trabalhos de psicólogos, pedagogos e sociólogos, as ações de educadores, bibliotecários e trabalhadores sociais fazem parte de um mesmo *élan* de intervenção junto a adultos e crianças. Todos visam melhorar as condições de promoção do uso e da partilha dos textos, sejam eles de livros ou de jornais, numa sociedade em plena mutação, inquieta em relação ao presente, mas preocupada em preservar e transmitir valores democráticos.

¹ São as primeiras escolas universitárias de formação — a de Chicago em particular — que encabeçam este movimento. Esta tradição se manteve graças a American Libraries Association. Fora do campo profissional estrito das bibliotecas, outras associações, como a International Reading Association, demonstram este gosto pela leitura pensada como intervenção social. Para uma síntese do papel da Universidade de Chicago na elaboração precoce de uma sociologia da leitura, ver Poulain, 1992a, pp. 195-203.

Seria de esperar que o mesmo ocorresse na França, no momento em que a sociologia da leitura se desenvolveu, a partir do final dos anos 50². Os pioneiros das pesquisas neste campo ocupam posições privilegiadas nas fronteiras da educação, da política e da cultura, e querem saber quem lê o que, por que e como se lê. Trata-se de uma questão decisiva para desenvolver a formação dos adul-

² Houve, com certeza, algumas antecipações nos anos do Front Populaire, graças, em particular, à Association pour le Développement de la Lecture Publique (ADLP), cujos boletins dão conta dos trabalhos americanos, e que organiza ateliês de pesquisa e de observação em contato com alguns professores da Sorbonne ou do Collège de France. No entanto, é preciso esperar que a França tenha saído das dificuldades do pós-guerra para que se desenvolva verdadeiramente uma nova reflexão. Somente nos anos 50 são publicados os textos que marcam a entrada com força de novas problemáticas, seja na trilha da educação popular de "Peuple et Culture", seja na perspectiva de uma crítica social de inspiração marxista, no Centre de Sociologie des Faits Littéraires, em Bordeaux. Quanto à primeira, ver Dumazedier & Hassenforder, 1956; e Cacères et al., 1961. Para a segunda, Escarpit, 1963.

tos (Joffre Dumazedier ou Benigno e Geneviève Cacerès), para promover, junto aos jovens principalmente, as bibliotecas e centros de documentação (Jean Hassenforder), ou para lutar contra os pesos sociais que limitam a cultura literária às elites (Robert Escarpit). No mesmo momento, a crise da escola, abertamente revelada pelas primeiras estatísticas sobre a repetência, traz ao centro do questionamento os fracassos em leitura. Estudos convergentes mostram que as dificuldades aparecem para muitas crianças desde os primeiros anos da escola elementar, no momento do aprendizado da leitura³. Todas as condições parecem então estar reunidas para promover a sociologia da leitura no campo pedagógico e para tornar a leitura escolar objeto de pesquisa. Entretanto, no que diz respeito às publicações⁴, não é esta direção que tomam os trabalhos.

³ Dentre todos os testemunhos, citemos, por exemplo, o de André Vistorki (*L'Education nationale*, 4 mar. 1965, p. 5): “Um dos méritos imprevistos da reforma em curso é de ter revelado o número importante de alunos de sexta série que lêem mal. Ora, estes alunos representam o melhor terço dos CM2; pode-se, então, temer que os resultados não sejam os melhores para os dois outros terços [...]. Por outro lado, as estatísticas revelam a cada ano, com uma constância surpreendente, um número importante de alunos atrasados. Os estudos sérios feitos pelos escolares confirmam: desde a série preparatória, aproximadamente um quarto das crianças não segue normalmente.”

⁴ Dois campos de publicação se abriram nos anos de crise da escola, no que diz respeito à leitura. O menos fecundo é o da metodologia, em que se discute qualidades comparadas dos métodos analíticos e sintéticos (ver, por exemplo, Canac, 1965; Mialaret, 1966). O mais rico é, sem contestação, o da patologia da aprendizagem, onde se completam as abordagens criadas nos laboratórios de psicopatologia da criança, em plena fase de expansão (em que se ilustram René Zazzo, Jean Simon, Nadine Granjon, Annette Leroy-Buisson, Roger Muchielli, por exemplo), ou o dos ortofonistas e seus padrões dos serviços de neurologia, de pedopsiquiatria ou de foniatria dos grandes hospitais parisienses (Suzanne Borel-Maisonny ou Claude Chassigny, dentre os primeiros, e Juan Ajuriaguerra, René Diatkine, Claude Launay, Michel Soulé, Colette Chiland, Pierre Debray-Ritzen, dentre os segundos). Uma das primeiras sínteses efetuadas neste campo é a que foi publicada no número

Trinta anos mais tarde, os trabalhos em torno da leitura escolar (aprendizagem, métodos de ensino, *corpus* de leituras selecionadas, dispositivos escolares de difusão, de avaliação etc.) se tornaram tão numerosos que ninguém pode ter um conhecimento exaustivo deles, e os problemas sobre os quais cada um trabalha são tão específicos que o objeto “leitura” não basta para definir nem um conteúdo, nem uma metodologia. Que relação pode haver entre uma pesquisa que se interroga quanto ao modo como os estudantes entre 15 e 17 anos, de diferentes países, em função das culturas literárias nacionais, interpretam um mesmo romance (Burgos, 1991), um levantamento que quantifica as leituras de estudantes entre 11 e 14 anos (De Singly, 1993) e estudos de laboratório que procuram verificar modelos capazes de dar conta dos movimentos oculares de leitores *experts* ou de leitores *fracos* diante de um texto que discorre numa tela (Zagar, 1993)? Mesmo que se trate em todos os casos de compreender melhor aquilo que “faz” alguém que lê, sente-se claramente que se está diante de campos de interrogação desconexos cientificamente. Mas não pedagogicamente: o mundo do ensino⁵

especial (nov.-dez. 1951) que a revista *Enfance* dedica a “L'apprentissage de la lecture et ses troubles”. *Le Bulletin de la Société Alfred Binet* (que se torna em 1962 a Société Alfred Binet-et-Théodore Simon), a revista *Rééducation orthophonique*, os principais órgãos da pesquisa psicológica (*Journal de psychologie normale et pathologie*, *Année psychologique*, *Psychologie Française*, *Bulletin de psychologie*) ou os da pesquisa neurológica e psiquiátrica (*Psychiatrie de l'enfant*, *Psychiatrie et neurologie*) são, junto com a revista *Enfance*, os suportes desta orientação psicológica e médica dos estudos sobre a leitura.

⁵ O “mundo do professor” é evidentemente uma ficção sociológica... Os levantamentos e as pesquisas nos quais se apóia o presente artigo são apenas os que tiveram um eco no “mundo do professor”, ou seja, nas revistas profissionais, nos espaços de formação, nos colóquios, e que constituíram instrumentos de trabalho para os “pedagogos”. Sobre a maneira como a informação científica se difunde, consultaremos, em particular, Huberman, 1973, 1982, 1983, 1992a (ver também 1992b). Sobre os discursos destinados aos professores, ver Chartier, A.-M., & Hébrard, 1989, em particular “Crise de l'école, crises de la lecture”, p. 307-393.

está potencialmente interessado nos resultados de todas estas pesquisas, na medida em que as atividades escolares põem em jogo todos os aspectos da leitura. Os profissionais da área não se prendem de modo algum às questões científicas, à metodologia e à problemática aplicada, mas esperam dos saberes construídos um auxílio, tanto para resolver as dificuldades encontradas na ação pedagógica, quanto para validar um modo de fazer que seja melhor do que outro. Isso significa que a proposta de um pesquisador será considerada mais “interessante” ainda — ou os resultados de uma experiência — na medida em que dá a impressão (com razão ou sem) de poder guiar o exercício do ofício.

Assim, quando se considera a difusão dos trabalhos para um público de magistério não especializado, a sociologia da leitura se encontra, de saída, em concorrência com outras pesquisas de diferentes disciplinas (psicologia, psicopatologia, psicanálise, lingüística, didática do francês, crítica literária ou ciências dos textos, história cultural e antropologia cultural). Em cada um destes setores, de fato, existem pesquisas, suscitadas direta ou indiretamente, a pedido da escola. Sobre uma questão particular como a leitura, elas reúnem materiais empíricos e integram dados novos num quadro teórico interpretativo de conjunto. Quando um quadro de referência tradicional é questionado, aparece uma nova definição da leitura (de suas finalidades, de suas operações, de seu aprendizado), que suscita discussões e polêmicas entre pesquisadores, mas também entre pedagogos. Alguns inovadores tiram argumento destes novos modos de conceber a leitura na medida em que eles podem confortar suas intuições pedagógicas, justificar suas críticas em relação às modalidades de ensino mais difundidas e legitimar dispositivos de ensino inovadores. Em alguns casos, as pesquisas puderam levar também os responsáveis institucionais a revisar os objetivos, a reformular as prescrições sobre o sujeito. Se as polêmicas em torno das definições contraditórias da leitura escolar puderam ser tão apaixonadas é porque, por detrás destas questões científicas, são as ações pedagógicas, as políticas educativas e culturais que são postas em

causa a cada vez, através das prescrições oficiais, dos balanços, dos prognósticos, das propostas de prevenção, de terapia ou de reforma.

Para se compreender como, na França, a leitura escolar passou a constituir objeto para a sociologia e por que só chegou a sê-lo tardiamente, seria preciso retratar a história das interações entre estas três dimensões — científica, pedagógica e política —, numa conjuntura escolar particular, a da crise da escola e da leitura. Por não podermos cumprir um programa destes, propomo-nos simplesmente mostrar, em alguns pontos, como a leitura escolar teve que se tornar uma questão social para poder constituir-se objeto sociológico. Nossa hipótese é a de que, entre o momento em que emerge na França a sociologia da leitura e a situação atual, em que a leitura de alunos em aprendizado escolar é constituída como um objeto que requer investigações sociológicas e um método próprios, a questão urgente nunca foi a de saber o que liam e como liam os alunos, e sim por que alguns não queriam ou não podiam ler.

Pedagogia da aprendizagem e psicologia do déficit

Desde que as instruções oficiais de 1923 inscreveram nos textos regulamentares a organização de uma escolarização elementar, começando na série preparatória*, qualquer aluno, qualquer pai de

* Nota dos editores - O sistema educacional francês organiza-se de forma diferente do brasileiro, o que traz algumas dificuldades para a tradução. Neste texto, utilizamos os seguintes termos para os níveis escolares mencionados pela autora: *maternal*, correspondente a “*école maternelle*”, iniciada aos 2 anos de idade; *série preparatória*, correspondente a “*cours préparatoire*”, a primeira das 5 séries da escola elementar (chamadas, respectivamente, de CP - “*cours préparatoire*”, CE1 - “*cours élémentaire 1*”, CE2, CM1 - “*cours moyen 1*” e CM2); *colégio*, correspondente a “*collège*”, que seria o nosso antigo ginásio, hoje 5º a 8º séries do curso fundamental, cuja 1ª série, na França, é chamada de “*sixième*”, seguida de séries numeradas em ordem decrescente; *liceu*, correspondente a “*lycée*”, nosso ensino médio

aluno sabe que esta primeira classe da “grande escola” é aquela na qual se aprende a ler⁶. Para isso, é preciso memorizar as regras de correspondência entre letra e som que permitem decifrar um escrito, depois passar progressivamente desta transposição laboriosa à leitura “corrente”, que não fica mais marcando o passo em cada sílaba, mas que corre ao longo das linhas, encadeia as palavras e as frases, em suma, restitui facilmente à familiaridade materna da língua oral os signos mortos da página impressa. Ainda hoje, nas representações correntes, o saber ler é freqüentemente reduzido a esta competência, elementar mas fundadora, do bom domínio da decifração; e a pedagogia da leitura é identificada aos métodos que permitem adquiri-la.

Acontece que uma longa tradição pedagógica dividiu o aprendizado escolar em dois tempos, o “da leitura” e o “das leituras”: construir, primeiro, a educação de base, depois, uma vez adquirida a técnica, propor de modo progressivo os textos essenciais dos saberes letrados e da cultura escrita. Ora, desde o final do século XIX, a obrigação escolar levantou a questão das aptidões requisitadas para a primeira etapa: será que todas as crianças são capazes de serem alfabetizadas? A França é o primeiro país do mundo a pedir à psicologia para diagnosticar se o fracasso nas aprendizagens de base provém ou não de uma inaptidão do sujeito: é com este fim que é inventada a escala métrica da inteligência⁷ e que se prevê, desde a lei de 1909, uma forma particular de ensino que confie a professores especializados a tarefa de instruir “de todo modo” crianças que se revelam inaptas a uma escolarização normal, sem que se requeira para isso cuida-

ou de 2º grau. Hoje, o nome *liceu* é também usado para as outras modalidades de 2º grau, além da acadêmica. Na França, as crianças começam a freqüentar a escola elementar aos seis anos de idade.

⁶ Cf. *infra*, p. 36.

⁷ Sobre a invenção da escala métrica de Binet e Simon, ver Zazzo et al., 1966. Sobre a implantação de um ensino destinado aos deficientes mentais, ver Hugon, 1981; Vial, 1986.

dos médicos ou psiquiátricos. Assim, durante aproximadamente meio século, não conseguir aprender a ler correntemente foi sinal de atraso duradouro do desenvolvimento mental. No entanto, este atraso de desenvolvimento das crianças que chamamos “retardadas”, e depois “deficientes leves” (o retardado ou deficiente mental profundo sendo aquele que nunca saberá falar com facilidade) só tem sentido na instituição escolar, pois num espaço social em que pululam os empregos, ele não põe em causa a inserção no trabalho⁸.

Para superar esta primeira etapa, o método que se pratica massivamente é o silábico, utilizado desde o começo do século, ou sua versão reformada dos anos 50 (o método “misto”), que faz alguns emprés-

⁸ “Há uma década foi realizada uma grande pesquisa com o objetivo de detectar, dentre jovens selecionados na região parisiense, todos os deficientes mentais e avaliar sua inserção social na vida civil: 90% estavam convenientemente inseridos. O problema da deficiência tem sido até o momento, portanto, muito mal colocado. Em todos os manuais, o deficiente é definido como um indivíduo que, pelo déficit cognitivo, não consegue ter uma autonomia social. É um erro fundamental. A sociedade [...] não tem as mesmas exigências segundo a idade: ao estudante pede que seja inteligente; ao adulto, que seja adaptado a sua situação na escala sócio-profissional”. (Zazzo, 1969, p. 4211).

⁹ O que se chama “método de leitura” é em geral o livrinho empregado para introduzir a criança na técnica da decifração. Os métodos silábicos partem de uma palavra-suporte acoplada a uma imagem que permite fixar a letra e o som (“ilha”, por exemplo, para o som e a letra “i”). Uma vogal e uma consonante permitem “ler” as sílabas e, à medida que seguem as aulas, outras palavras e pequenas frases. As palavras encontradas são imediatamente reutilizadas em pequenas frases orais que lhes fixam o sentido. Em sua versão moderna, ou seja, após o século XIX, o método silábico associa leitura e escrita (cada nova palavra é lida e copiada). O método global, novidade do início deste século, parte não de palavras, mas de frases, sejam produzidas pelas crianças e escritas pelos professores, sejam lidas sob uma imagem do manual (“A mamãe de Júlio lava seus braços e suas pernas”). As palavras isoladas (os braços, as pernas) são descritas (tamanho, forma das letras), comparadas a palavras já conhecidas e memorizadas graficamente. A partir daí, pode-se decifrar as palavras desconhecidas com o auxílio de saberes construídos sobre palavras conhecidas (“ca-

timos ao método global⁹. Partindo-se ou de unidades elementares memorizadas graças a palavras-chave (o “ma” de “mamãe”, o “b” de “bola”) ou de uma pequena frase progressivamente analisada em seus elementos constituintes (as palavras e, em seguida, os “pedaços” de palavras), em todos os casos o trabalho consiste em operar sobre um escrito essas idas e vindas entre decomposição e recomposição de elementos sem significação, entre o que se vê e o que se diz, para restituir através da oralização a cadeia das palavras de onde surgirá o sentido. Qualquer que seja o método escolhido, para além do curso preparatório, são previstos dois anos para aperfeiçoar os automatismos: este é o objetivo da leitura corrente de curso elementar, que não deve mais ser silábica. Nos dois anos que seguem, no curso médio, o leitor manifesta pela entonação de sua leitura expressiva a compreensão do que lê.

Entramos, portanto, na segunda etapa. Aquele que superou sem problema a da decifração (e teria assim manifestado a normalidade de sua inteligência) sabe ler, mas ainda não é um leitor. Para se tornar um, é preciso ingressar no universo dos textos, aberto a todos os freqüentadores perseverantes: questão de treino, de gosto e de boa vontade cultural. Questão de meio também, pois para se adquirir este gosto de ler é preciso ainda ter ao alcance uma oferta de leitura abundante e adaptada. Nos meios cultos, as gerações novas podem ter acesso às bibliotecas familiares e boas livrarias. Porém, para os meios populares, será que existe uma alter-

bra” é lida a partir de “casa” e “cobra”). Pouco praticado na França, onde ele serve sobretudo como método de pré-leitura no maternal, ele é reinterpretado por Freinet sob a denominação de método natural. O pequeno texto, tirado da conversa com as crianças, é escrito no quadro-negro pelo professor, lido coletivamente, depois “composto” em caracteres de imprensa e reproduzido. Cada um deve então recortar o texto e seus elementos, misturar, recompor e recopiar o mesmo texto em seu caderno. A fase de análise (pedaços de palavras, sílabas, letras) começa muito cedo para certas crianças, mais tarde para outras e só mais para o final do ano é conduzida sistematicamente. Sobre essa questão, veja Chartier, A.-M., & Hébrard, 1990.

nativa aos impressos ilustrados gritantes, que dão muito dinheiro para alguns editores e provocam o desespero dos educadores¹⁰? No entre-guerras, os esforços para fazer com que os leitores novíços “entrassem em leitura” atuavam em duas frentes: a imprensa e os livros. De um lado, inventa-se uma imprensa especializada para a juventude que se pretende bem comportada e define seus conteúdos em função dos públicos visados: imprensa bem-pensante vendida por número ou por assinatura aos pais preocupados com educação; imprensa popular que exhibe com força as suas opções ideológicas, e que é, principalmente, difundida pelos responsáveis por movimentos de juventude em associações leigas ou católicas (Fourment, 1987). De outro lado, os livros: já que as famílias populares não têm nem meios nem vontade de comprá-los, as únicas vias de acesso são a biblioteca pública e a escola. As duas instituições parecem “naturalmente” complementares, sendo que a escola inicia as crianças aos primeiros textos na convivência da classe, e a biblioteca pública oferece aos jovens leitores uma larga escolha e os prepara para se tornarem “um público esclarecido para as bibliotecas de adultos” (Grundy, 1931, p. 136).

No entanto (por falta de uma abordagem “sociológica” da leitura), cada instituição extrai de suas próprias experiências o necessário para validar intuítos pedagógicos contraditórios. Os bibliotecários que vêem chegar nas “Heures Joyeuses” um público de crianças entusiastas não imaginam por um só minuto que estes jovens freqüentadores não são “re-

¹⁰ Em 1934, Paul Winkler lança *Mickey*, chegando a uma tiragem de 500.000 exemplares, ao final de alguns meses. Esta invasão do mercado por um produto americano provoca uma grande comoção na França, tanto à direita como à esquerda.

¹¹ Cada “Heure Joyeuse” é uma biblioteca especializada para crianças, criada a partir do modelo americano (livre acesso aos livros). A primeira foi inaugurada em Paris, na rua Boutebrie, em 1924, sob a responsabilidade de Claire Huchet e de Marguerite Grundy; 3.826 leitores foram inscritos em 1929. Calçadas neste modelo, muitas bibliotecas municipais abrirão seções infantis, a partir dos anos 30.

presentativos” de sua classe etária. Para eles, os gestos aprendidos na rue Boutebrie¹¹ podem, e logo devem, ser adquiridos em todo lugar: utilizar o fichário, consultar os estoques nas estantes, escolher tanto livros de referência quanto de ficção, ler sozinho no seu ritmo e segundo seus gostos próprios. O principal obstáculo para a difusão destas práticas culturais elementares não deveria ser creditado ao professor, que faz com que a leitura seja repulsiva para as crianças, reduzindo-a à obrigação dos exercícios escolares e à pobreza dos manuais? E, nesse sentido, alguns professores de vanguarda denunciam eles próprios os pesares de uma escola impotente para desenvolver e alimentar o desejo de ler¹². Alguns pedagogos inovadores fazem propostas iconoclastas: instaurar no tempo da sala de aula, para além da leitura coletiva, momentos de leitura pessoal e silenciosa, com livre acesso aos livros dispostos em estantes, e não mais fechados no armário; mas estas ambições, apesar de bem tímidas aos olhos dos bibliotecários, ficam só no papel. Os professores, aos quais se pede que façam com que seus alunos consigam tirar o certificado de estudos, devem primeiro concentrar seus esforços cotidianos no ditado e nos problemas. A biblioteca escolar continua sendo, então, este armário fechado, que é aberto solenemente duas vezes por mês, para a sessão ritual de empréstimo. Se o acervo é um pouco antigo ou austero, que importa? Ler não é uma diversão e o papel dos professores é o de guiar quem tem o gosto de ler bons livros, clássicos da literatura infantil ou “romances escolares” educativos, escritos propositadamente para eles. Compreende-

se logo a tensão latente que existe entre os bibliotecários e estes aliados obrigatórios que são os professores.

Assim, até o final dos anos 50, o modo de abordar a questão é simples: há com certeza um pequeno número de crianças cujas aptidões intelectuais são insuficientes para que cheguem a dominar sem problema o código da língua escrita; mas todos os outros são potencialmente aptos para ler tudo, caso encontrem em torno de si as motivações necessárias. Logo, é preciso que se constituam dispositivos que conduzam às boas leituras, separando-as do joio das publicações mercantis, sedutoras, baratas, porém nocivas, tanto pelas idéias que veiculam quanto pela língua deplorável que propõem como exemplo. O bom senso exige simplesmente que não se perca de vista a ordem das urgências: as crianças dos meios populares, que deixarão logo a escola pela vida ativa, podem se tornar leitores de livros, mas devem primeiro se virar com os escritos ordinários da vida cotidiana. Em contrapartida, a parcela dos bons alunos que são estimulados para seguirem os estudos secundários deve ter acesso a leituras bem comportadas, aquelas que se encontram na biblioteca da classe. Ao professor cabe a tarefa de ensinar os alunos a decifrar e, em seguida, a ler os textos simples; ao professor de letras a de ensinar a ler a literatura; ao bibliotecário a de cultivar e estimular o gosto pelas boas leituras. A repartição dos papéis nestes espaços bem separados faz com que cada um possa falar de leitura sem ambigüidade: o que se chama saber ler, ou gostar de ler, remete, sem que se precise definir melhor a coisa, aos comportamentos esperados em cada lugar.

Este modelo simples se desfaz nos anos 60 diante de duas descobertas concomitantes que, nas fronteiras da escola elementar, com a entrada na série preparatória e na sexta série, esclarecem a leitura de maneira contraditória. Fronteira da sexta série, em primeiro lugar, pelo fato da rápida ascensão da escolarização secundária. Muitas crianças que não são objetos da atenção de seus professores até o curso médio encontram-se em situação de

¹² Como Jean Baucomont, inspetor do ensino primário: “Quem sabe até se a leitura enquanto exercício clássico não é considerada pela criança unicamente como um trabalho penoso, um dever ritual, fazendo parte das disciplinas escolares das quais nos esquivamos de bom grado, quando deixam de ser obrigatórias. Os manuais de leitura e os métodos de leitura em uso nas classes nem sempre são atraentes. Às vezes, a chateação que causaram, agravada pelas repreensões que os exercícios de leitura puderam ocasionar, puseram suas vítimas em guarda contra os outros livros” (apud Lemaitre, 1931, p. 364).

fracasso a partir do momento em que deixam o curso elementar. Não eram certamente alunos brilhantes, mas não tinham sido considerados alunos com problemas. Ora, no colégio, se considerarmos o que dizem os professores, “eles não sabem ler”. Estes julgamentos severos tornam-se progressivamente a norma para o primário, e num desempenho médio os professores começam, por antecipação, a ler um provável fracasso, já que um nível desses deixa pressagiar um mau agouro para o futuro (escolar, senão social) dos alunos implicados. De fato, as estatísticas revelam progressivamente que são dezenas de milhares de crianças que acumulam atraso desde a série preparatória, que emperram nas palavras quando lêem em voz alta durante o curso elementar, que no curso médio precisam oralizar, em suma, que “não sabem ler” segundo os critérios do segundo grau¹³. Em poucos anos, enquanto o número de classes de aperfeiçoamento explode¹⁴, a tese do déficit intelectual não pode mais ser considerada pertinente para dar conta sozinha de um fenômeno de tamanha amplitude.

Fronteira da série preparatória: crianças de inteligência normal (segundo testes) se revelam em situação de fracasso na decifração. Assim, a ligação entre capacidade alfabética e inteligência está ques-

¹³ Lembremos os números do Ministério da Educação (*Etudes et Documents*, n° 8, 1968), citados por Rouchette (1968): “Em 1962, 362.500 meninos entraram em CP. Cinco anos mais tarde, em 1967, eles se repartiam assim: 87.400 (ou seja, 24%) efetuaram uma escolaridade normal sem acidente, ou seja, sem repetência; 107.100 têm um ano de atraso; 96.600 têm dois anos de atraso; 48.300 têm três anos de atraso; 20.300 têm quatro anos de atraso; 8.300 têm cinco anos de atraso. Em cada curso, a taxa de repetência foi calculada com precisão: 37,5% para o CP, 22,2% para o CE1, 20,2% para o CE2, 24,4% para o CM1, 9,4% para o CM2.”

¹⁴ Contam-se 264 classes de aperfeiçoamento em 1944, 1.145 em 1951, 2.000 em 1958, 4.000 em 1963, 12.500 em 1973, segundo Marozi, 1975, p. 14.

¹⁵ Sobre os primeiros trabalhos que saíram na França, ver os artigos, publicados na revista *Enfance*, de Granjon (1949); Roudinesco-Aubry, (1950); e o número especial da mesma revista, “La langue écrite et ses troubles” (*Enfance*, 1951).

tionada. Chama-se “dislexia” esta dificuldade duradoura, independente das aptidões intelectuais, para dominar o código alfabético do escrito. O estudo de tais perturbações de aprendizado¹⁵ vem do setor médico (pedopsiquiatria), e em seguida dos serviços de neurologia, em que se notou há muito tempo que os pacientes adultos com determinadas lesões cerebrais perdem toda ou parte de sua capacidade de leitura (as alexias) e que seus erros sistemáticos se parecem muito com aqueles que cometem alguns iniciantes. Primeiramente, circunscrita a casos estudados clinicamente, a palavra faz um grande sucesso e a dislexia é promovida, nos anos 60, a “doença do século” (Mucchielli & Bourcier, 1963).

A combinação destes dois tipos de fracasso faz com que a palavra “dislexia” passe a designar todos os maus leitores¹⁶. A dislexia se torna uma etiqueta vaga mas cômoda, que, para o grande público, permite designar o *handicap* das crianças e adolescentes que têm dificuldade de ler, em se tratando tanto de um fenômeno transitório ou persistente, quanto benigno ou cruel. Segundo os autores, as causas destacadas para dar conta das dificuldades persistentes em leitura são neurológicas, psicológicas, à medida que a ansiedade dos pais e dos professores faz aumentar o quadro das crianças que devem ser auxiliadas. Das dificuldades relativas essencialmente ao código, passa-se progressivamente a dificuldades menos fáceis de caracterizar (cansaço ao ler, hesitações e erros na oralização, lentidão, perda do fio do texto, dificuldade de memorizar o propósito da leitura etc.), que podem tanto ser interpretadas como conseqüências de uma decifração mal feita, quanto constatadas, mesmo quando a decifração já parece ter sido adquirida. Os médicos e os psicólogos que atribuem a origem dos casos graves que lhes são apresentados a uma causa endógena, ou seja, que provém da criança, ficam

¹⁶ Jacques Fijalkow vai marcar claramente o fim desta confusão, intitulado o livro extraído de sua tese: *Mauvais lecteurs, pourquoi?* (Fijalkow, 1986).

¹⁷ É a tese do “minimal brain damage”, ou seja, da lesão não manifesta. Ver Debray Ritzen, 1970.

divididos quanto ao diagnóstico: a perturbação seria orgânica (por exemplo, consecutiva a uma lesão, que poderia não ter diagnóstico¹⁷) ou funcional (sem lesão, mas uma disfunção orgânica)? Os psicólogos ortofonistas e psicopedagogos, que têm diante deles um leque de dificuldades infinitamente variadas, em que a leitura nunca está isoladamente posta em causa, defendem uma origem exógena, ou seja, oriunda das interações entre a criança e seu meio próximo. Para os psicanalistas, o aprendizado da leitura, este símbolo do acesso autônomo ao saber e ao imaginário, exige um investimento energético enorme. O fracasso em leitura pode, então, ter também valor de sintoma (para algumas crianças, por exemplo, ter acesso ao saber-ler, tornar-se grande, pareceria perigoso) ou ser um efeito de uma inibição (a criança é angustiada demais para ter a disponibilidade intelectual necessária). Na prática, todos constatam que para a criança a experiência da leitura só se torna experiência do fracasso se as dificuldades são consideradas pelo meio insuportáveis e conduzem à consulta. O auxílio individual, para instaurar uma relação com o escrito num outro contexto relacional, não conta em nada quanto aos efeitos reparadores. Em todos estes casos, qualquer que seja a origem, o modo como a criança, os pais, o próprio professor vivem este acontecimento pesa na cristalização ou na liquidação das dificuldades. O sucesso de algumas intervenções conduz estes clínicos a propor dispositivos de diagnóstico precoce.

Entretanto, para além dos casos particulares que cada corporação analisa com seus próprios instrumentos, como compreender este salto súbito das patologias da leitura? Diante do enigma, evoca-se “causas” do mal que estão por todo lado e em lugar nenhum: a toda uma panóplia de perturbações psicológicas (disritmia, perturbações motoras ou de linguagem, déficit intelectual ou lesão neurológica congênita), detectadas pelos corpos de especialistas encarregados de formular os diagnósticos e de inventar procedimentos de reeducação, vêm se juntar também condições da vida moderna urbana (di-

vórcio dos pais, trabalho das mães, televisão), as modalidades da escolarização (classes sobrecarregadas, professores sem formação, métodos de leitura inadaptados) e as perturbações da vida afetiva (bloqueio ou conflito que se cristaliza no aprendizado escolar). Se cada especialidade não deixa de enriquecer e tornar complexas suas descrições clínicas, o que continua inexplicável é a proliferação rápida daquilo que parece uma epidemia¹⁸. Numa tal conjuntura, as pesquisas sociológicas que vão entrar na cena pedagógica não são as que tratam da leitura (escolar), mas do fracasso (escolar).

Crise da leitura e sociologia do fracasso escolar

A forte correlação estatística constatada entre origem social e fracasso escolar global parece fornecer matéria para alimentar uma sociologia da leitura. As primeiras pesquisas estatísticas ou monográficas¹⁹ sobre as leituras do grande público vêm corroborar uma questão maior: o nível de escolarização diferencia a população dos leitores de maneira mais flagrante do que qualquer outro indicador, considerando-se tanto o tipo de leitura preferida (livro ou imprensa, romances literários ou populares), a duração do tempo dedicado à leitura, quanto a quantidade dos livros lidos. Os militantes da leitura que trabalham no setor da formação dos adultos ou na rede de biblio-ônibus confirmam,

¹⁸ Assistimos ao mesmo fenômeno, mais amplamente reforçado pela mídia, quando da “descoberta” de um iletrismo funcional persistente em algumas populações adultas, no momento em que é publicado o relatório de Bénichou, Espérandieu & Lion (1984). De início, reservada aos adultos em graves dificuldades, a palavra começa pouco a pouco a designar todos os adultos e adolescentes (às vezes ainda escolarizados) cujos desempenhos em leitura se mostram insuficientes numa sociedade como a nossa. Sobre este ponto, ver Besse et al., 1992.

¹⁹ Encontram-se em particular em Poulain (1992b) os resultados da primeira pesquisa estatística sobre a leitura na França (livros e “concorrentes dos livros”), efetuada pelo Sindicato Nacional dos Editores em 1960.

assim, o impacto duradouro da escola sobre os lazeres culturais do grande público. O militantismo se aplica a fazer com que a fatalidade social minta e a oferecer a todos os que foram privados da escola pela rudeza dos tempos (a necessidade de ganhar a vida, a guerra) lugares para retomar um percurso de aprendizagem interrompido cedo demais. A hipótese subjacente é a de que as potencialidades intelectuais do povo teriam ficado em repouso porque a escolarização longa era um privilégio que ele não se podia permitir.

Ora, se há uma defasagem importante de nível escolar entre as gerações nascidas no entre-guerras e as que se aproveitaram do prolongamento geral dos estudos após a Liberação, os mecanismos da seleção não mudaram fundamentalmente a oferta. O crescimento quantitativo de estudantes não pode mascarar o que as estatísticas revelam: a desigualdade das oportunidades permanece, e os jovens dos meios populares saem sempre mais rápido que os outros do sistema escolar. Somos obrigados a pensar que as estratégias para a formação dos adultos estão seriamente limitadas por essa herança e só podem agir à margem, em matéria de democracia cultural. Enquanto podem ser tão eficazes economicamente e socialmente em matéria de promoção social individual²⁰, elas são inaptas para anular o peso que, de uma geração a outra, mantém intactas as hierarquias de acesso aos bens culturais. Os pedagogos podem concluir, de todo direito, que a questão central é a do fracasso escolar que, nos diferentes níveis da escolaridade, determina as orientações e a seleção.

Entretanto, as correlações constatadas por todos são, segundo as escolhas teóricas de cada um, interpretadas de diversas maneiras. Ao considerar o fracasso escolar por conta de um *handicap* sócio-cultural, as primeiras interpretações consideram, em contrapartida, as posições de médicos e psicólogos,

²⁰ O direito dos assalariados à licença para formação foi reconhecido em 7 de julho de 1970. O nome de Jacques Delors estará sempre relacionado à implantação de uma “formação permanente” dos adultos.

mas apropriando-se do vocabulário deles; o *handicap* que revela também um fracasso em massa, não pode ser explicado pela adição de perturbações particulares de origem congênita, funcional, relacional ou afetiva, mas remete a uma carência do meio social. “A doença do século” não é a dislexia, é a pobreza cultural²¹. Esta tese ressalta que todas as aprendizagens escolares (e não somente a leitura) supõem condições de vida familiar, motivações no estudo, competências, saberes anteriores que estão longe de serem partilhados igualmente no momento em que começa a escolarização: familiaridade com os livros, desejo de aprender, esperança de promoção social pelos diplomas, esquemas de pensamento abstrato e reflexivo, adesão aos valores da escola, conhecimento de regras implícitas, domínio de uma certa linguagem. Sem pôr em prática pedagogias capazes de pensar estas diferenças, sem tratar de modo igualitário crianças com bagagens mais ou menos leves, a escola só pode, então, constatar na prática a persistência das desigualdades do início. Esta análise denuncia uma visão simplista que confunde ensino e aprendizagem²², mas mantém um valor intangível para os saberes escolares (dentre os quais “a” leitura e “as” leituras), o que absolve a escola de toda responsabilidade no mal que ela constata. No entanto, segundo outras interpretações da tese do *handicap*, o fracasso não é somente san-

²¹ *La culture du pauvre* (Paris, 1971) é o título dado à tradução francesa do livro de Richard Hoggart, *The Uses of Literacy* (Londres, 1957), que rompe com a visão “de privação” das culturas operárias. A cultura do pobre não é redutível a uma “cultura pobre”, o que é implícita ou explicitamente a tese dos estudos feitos na França sobre o fracasso escolar neste período.

²² Viviane Isambert-Jamati apresenta, em 1974, uma síntese destinada aos profissionais sobre os diferentes aspectos do “*handicap* sócio-cultural” nas pesquisas anglo-saxãs: “Os *handicaps* ‘sócio-culturais’ e seus remédios pedagógicos”, na revista *L’Orientation scolaire et professionnelle*, que publicou em 1973 dois artigos-chaves: “Recherche sur les rapports entre langue et école”, de Denis Lawton, e “Une critique du concept d’éducation de compensation”, de Basil Bernstein.

cionado, mas é também acentuado pela escola, que através dos valores, das representações e das expectativas dos professores favorece as crianças das classes médias, enquanto que as crianças dos meios populares, divididas entre as normas inculcadas na família e as que o sistema escolar exige que sejam partilhadas, vivem aí um verdadeiro conflito cultural. Um grau a mais é alcançado na crítica à escola: acusada de se glorificar indevidamente por seu papel emancipador, ao invés de se ver com realismo como uma instituição sem poder sobre as desigualdades sociais, denuncia-se hoje a parte ativa que a escola desempenha, com a cumplicidade de seus atores, na perpetuação destas desigualdades²³.

Mais radicalmente ainda, algumas análises põem em causa a finalidade da própria instituição escolar. Segundo os teóricos da reprodução social, a escola só pode produzir o fracasso seletivo das crianças de meio popular, já que que ela é parte integrante das relações de dominação que estruturam nossa sociedade. Sua função é de dar a esta dominação (política, social, econômica) uma legitimidade que a torna aceitável por todos, inclusive por aqueles que sofrem seus danos. Conforme o que se põe em foco — o modo de seleção das elites ou a divisão em classes — a análise privilegia o pólo do sucesso ou o do fracasso. Num dos casos, a escola garante a reprodução sancionando o sucesso dos “herdeiros” da cultura²⁴, que, graças à aparente objetividade dos desempenhos escolares, verã suas

²³ Dentre os livros que difundiram amplamente estas diferentes posições na França, podemos citar, em ordem cronológica: *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* (Bourdieu & Passeron, 1970); *L'Ecole capitaliste en France* (Baudelot & Establet, 1971); *Langage et classes sociales* (Bernstein, 1975a [trad. fr.]); *Ecole, classes et lutte de classe* (Snyders, 1976); *Le parler ordinaire* (Labov, 1978 [trad. fr.]); *Le Handicap socioculturel en question*, (CRESAS, 1981).

²⁴ As primeiras análises de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron foram dedicadas aos estudantes e a seus estudos. É a propósito da seleção universitária que eles forjaram o conceito de herança cultural. Cf. Bourdieu & Passeron, 1964.

competências reconhecidas nos exames e concursos, e se encontrarão de pleno direito em posição de acesso às instâncias do poder. No outro caso, ela põe à disposição os empregos de fraca qualificação a todos os alunos de origem popular, os quais “orienta” em direção às carreiras curtas de ensino técnico e profissional, conseguindo, assim, perpetuar, pelo fracasso escolar precoce, a futura divisão social do trabalho entre “manuais” e “intelectuais” (Baudelot & Establet, 1971).

O que desapareceu entretanto foi a leitura, ou melhor, o peso específico da leitura no fracasso global (ou no sucesso). Os indicadores do fracasso (reprovações, orientação para as carreiras curtas, saída do sistema escolar), tão fortemente correlacionados com as características sociais dos alunos, adquirem um valor em si, independente dos desempenhos escolares particulares que estigmatizaram; a repetição do curso preparatório, tão citada por causa de seu grande valor de previsão, torna-se, assim, a “causa” dos fracassos ulteriores. Para tanto, os dados estatísticos não permitem compreender por que tantas crianças não conseguem (não conseguem mais?) aprender a ler em um ano. Ao falar de fracasso escolar no singular, os sociólogos constroem um conceito coerente com sua metodologia de pesquisa, mas que, quando importado para o campo pedagógico, tem conseqüências inevitáveis. O professor, em confronto com as dificuldades particulares de um aluno, de uma classe, de uma matéria, não pode de modo algum tirar uma regra de ação da *vulgata* sociológica. Está fadado a um novo discurso de impotência (cada caso encontrado ilustra e verifica a força do determinismo sócio-familiar, e não mais a repartição arbitrária dos “dons naturais”) ou ao ativismo pedagógico (transformar a escola em “escola do sucesso escolar” seria subverter a sociedade), ou ainda a uma esquizofrenia profissional de sobrevivência (teoria sociológica da escola e prática pedagógica prudentemente dissociadas).

Ao fazer do fracasso escolar um conceito-chave, estas abordagens sociológicas concentram a atenção não naquilo que é um fracasso, devido ao

não-funcionamento do sistema, mas na regra escandalosa de seu funcionamento ordinário: a escola efetua sempre, através de critérios escolares, uma seleção social e este fenômeno pode ser constatado tanto na escola primária quanto na universidade. Entretanto, chega-se a conclusões paradoxais: para dar conta de um fenômeno tão geral é preciso uma explicação geral. O *handicap* sócio-cultural (o que falta aos alunos populares em situação de fracasso), ou seu contrário, a herança sócio-cultural (o que faz o êxito das crianças dos meios favorecidos), são noções que nomeiam a resposta sem chegar ainda a explicitá-la. Pode-se esperar que os levantamentos de pesquisas monográficas, multiplicando as abordagens, permitam determinar como o sucesso ou o fracasso escolar acontecem concretamente, por exemplo, quanto à questão da leitura, mas também sob outros aspectos bem delimitados das aprendizagens escolares? Quanto a este ponto, a análise sociológica se revela provisoriamente incapaz de socorrer os pedagogos à espera de propostas. Será que toda análise que focaliza os processos de fracasso numa disciplina particular, num nível de classe ou num tipo de exercício pode fazer outra coisa senão verificar localizadamente a regra de exclusão social que rege o conjunto? Se a análise retorna a estudos de caso, corre o risco de se ver prisioneira das ilusões criadas por tanto tempo pelas micro-análises, como nas abordagens clínicas (médicas, psicológicas ou pedagógicas). Estudos locais parecem, assim, inaptos para dar conta de uma regra geral ou para explicar como uma racionalidade propriamente escolar produz uma seleção social tão eficaz, contrariamente às vontades proclamadas pela instituição. Puro instrumento de reprodução social, a escola seria, portanto, uma instituição que não produz nenhuma transformação, que não “faz” diferença. As transformações “objetivas” que ela produz (os alunos de cada coorte se instruem de modo desigual mas constatável), as transformações que a afetam (reforma de estruturas e de programas que modificam as durações, os conteúdos, os objetivos institucionais da escolaridade) não parecem provir da análise sociológica, mas da história factual

que relata decisões pedagógicas ou políticas. Estas remetem a outras relações de força e não tocam o essencial. Tudo acontece como se a análise sociológica do fracasso escolar tivesse revelado a estrutura fundadora da instituição e não uma forma historicamente datada da escolarização, ou seja, já em processo evolutivo.

Assim, no começo dos anos 70, a ligação feita entre leitura e fracasso produziu dois tipos de abordagem. Os estudos sobre o fracasso específico em matéria de leitura, portanto de análises de caso, excluem a abordagem sociológica, mesmo se colocam claramente em evidência o papel propício do meio social na gênese das dificuldades (Chiland, 1971). Segundo os autores, as causas evocadas para dar conta das dificuldades persistentes em leitura são neurológicas, psicológicas, psicanalíticas ou psicopedagógicas, à medida que se alarga o quadro das crianças que necessitam de apoio: os remédios para o fracasso em matéria de leitura encontram-se no âmbito dos dispositivos de intervenção especializados, variáveis segundo o diagnóstico feito por cada um. É claro que não se está falando do mesmo fenômeno quando se passa do problema de uma criança em situação de fracasso ao problema do próprio fracasso escolar. De modo quase inverso, o discurso sociológico, a partir de correlações estatísticas, não trata especificamente dos fracassos em leitura²⁵. As causas evocadas para dar conta do fracasso são “sócio-culturais”, ou seja, ainda lar-

²⁵ Assim, não há nenhum sociólogo no colóquio organizado em Paris pelo Ministério da Educação, nos dias 13 e 14 de junho de 1979, sobre o tema “Aprendizagem e prática da leitura na escola”, enquanto se encontram reunidos aí pedopsiquiatras, neurologistas, pediatras, psicanalistas, psicólogos vindos da psicologia clínica, experimental ou genética, lingüistas, psicolingüistas, foneticistas, psicopedagogos, diante de um público composto principalmente de professores, de formadores de professores, de ortofonistas e de bibliotecários. As Atas, “Apprentissage et pratique de la lecture à l'école” (Ministère de l'Éducation Nationale, 1979), são amplamente difundidas, e uma síntese das conclusões é dirigida aos professores de cada escola elementar.

gamente desconhecidas. Sabe-se apenas localizá-las, no ponto de interferência da posição social das famílias e das exigências da instituição. Mas será possível definir mais precisamente estas exigências?

Cada um sabe bem que a leitura ocupa um lugar à parte no conjunto das atividades escolares, já que é ao mesmo tempo uma aprendizagem particular e o meio das outras aprendizagens. Se todo êxito escolar tem como condição o saber-ler, então o fracasso em leitura põe em perigo o conjunto da escolarização. Será que a leitura poderia fornecer esta via de abordagem transversal que indicaria a razão escolar da seleção social pelo fracasso? Não seria ela este instrumento de relação entre os saberes, cujo manejo mais ou menos fácil produziria “sociologicamente” o êxito de uns e o fracasso de outros? Uma via é traçada, então, para interrogar a leitura em meio escolar, via que não adota ainda uma abordagem sociológica, mas trata a leitura como uma “questão social”, ou seja, exigindo medidas ao mesmo tempo políticas e pedagógicas. Em particular, é fácil constatar a que ponto os alunos são mantidos na escola à distância dos suportes modernos de leitura.

Livros e leitura no espaço escolar

Para alguns lingüistas, psicolingüistas e didatas, as modalidades escolares da aprendizagem repousam numa concepção tão passadista da cultura escrita que esta falha massiva da instituição bastaria para explicar seus efeitos não-iguais. A escola alfabetiza mas não transforma os estudantes alfabetizados em leitores, o que não a impede de exigir, com uma insistência cada vez maior, um *savoir-faire* que não ensinou. Se o fracasso é patente é porque as atividades praticadas, para além do curso preparatório, não podem produzir estes leitores autônomos que requerem uma escolarização prolongada, e sobretudo unificada, em torno do modelo concebido por um segundo grau elitista²⁶. Só

²⁶ O colégio único é criado sob o ministério René Haby em 1975.

teriam êxito aqueles cujo meio familiar os colocassem nessa via. Finalmente, a escola seria como estes albergues espanhóis onde cada aluno se alimentaria com a comida que trouxesse. Consertar a injustiça social não pode, desse modo, encontrar espaço neste programa; o serviço público exige a preparação de todas as crianças para o mundo de amanhã. Numa sociedade em que cada um ouve rádio e vê televisão, será preciso ainda que haja leitores? Se se quer que a leitura continue sendo um modo de acesso privilegiado às informações e aos saberes, se se quer que seja um lazer cultural de massa, é preciso transmitir modos de ler e de tratar a informação que suportem vitoriosamente a concorrência da mídia. Ora, não é certo que as aprendizagens familiares, até mesmo nos meios mais favorecidos, sejam também capazes de fazer com que os jovens dominem as práticas de leitura requisitadas por um mundo invadido pelas tecnologias industriais da comunicação.

Para ensinar as crianças, de fato, a “ler”, é preciso inventar novas modalidades de trabalho, mudar as práticas escolares, o que supõe que os professores tomem consciência das concepções errôneas que veiculam, das quais os alunos mais frágeis tornam-se as primeiras vítimas. Ao se abandonar uma concepção elitista da leitura, que privilegiava a literatura e a formação do gosto, para promover uma leitura eficaz, funcional, instrutiva, se tinha alguma chance de formar leitores em sintonia com a realidade futura e, ao mesmo tempo, de restringir, ou até de abolir, a desigualdade social das oportunidades. Encontram-se assim reunidos, e às vezes mesmo confundidos, dois discursos habitualmente desconexos: o da luta contra o fracasso escolar e o da abertura para o mundo da mídia moderna. Segundo este discurso, a escola é, ao mesmo tempo, socialmente ineficaz e socialmente injusta, pelo fato de ter uma concepção arcaica da leitura, que se evidencia em três direções: os conteúdos propostos, as formas textuais escolares privilegiadas e as práticas de leitura instauradas como as tantas normas do bem-ler. Em consequência, a colocação em prática de inovações, devidamente controladas

nos lugares “experimentais”, deve constituir a prova de que se pode modificar os resultados dos alunos de modo significativo, e que eram, portanto, bem fundadas as análises críticas que conduziram às inovações e, por fim, que as novas práticas podem e devem ser generalizadas. Portanto, as pesquisas pedagógicas sobre a leitura são, antes de tudo, “pesquisas-ações”.

O que lêem, então, os alunos? Não se pode, ainda, na escola, fazer-lhes as perguntas clássicas das pesquisas sociológicas (quem lê ou quem gosta de ler o quê?), pois a instituição não lhes deixa escolha. É ela que é julgada ao se analisar as leituras que ela impõe. As crianças abrem docilmente seus livros de leitura e descobrem um mundo feito de “trechos escolhidos”, reunidos em torno de “centros de interesse”, onde os serões de inverno sucedem aos labores de outono, onde se vê casebres e riachos em vez de calçadas e lojas. Uma corrente de pesquisa sobre as leituras escolares estuda, através do *corpus* de textos em uso (livros de leitura, mas também livros de história e livros de moral), os modelos ideológicos subjacentes inculcados nos alunos de hoje ou de ontem (Mollo, 1969; Dandurand, 1962; Chauveau, 1973; Fumat, 1978, 1984; Maingueneau, 1979; Mariet, 1982; Bastien, 1986). Descobre-se aí a prodigiosa defasagem existente entre a realidade que rodeia as crianças e as imagens rurais, idealizadas e moralizantes do mundo social dado em leitura. Como, a partir destes esteriótipos assépticos ou fora de uso, os leitores noviços poderiam ter uma idéia, mesmo que muito aproximada, dos saberes aos quais a leitura dá acesso? E como poderiam adquirir o desejo de ler mais? Constatase, inclusive, que desapareceram pouco a pouco os textos (tão abundantes no início do século) que davam a chance de se tratar da leitura e de seu aprendizado (cenas de crianças aprendendo a ler, ou lendo para adultos, cenas que manifestam a importância da escrita na vida cotidiana e que explicitam as finalidades utilitárias e culturais da leitura) (Marcoin, 1985). Tudo acontece como se ler tivesse se tornado uma atividade tão límpida que não se precisasse mais dizer de novo aos iniciantes em que

consiste e quais são seus valores de uso. Por enquanto não se quer saber de modo algum se tais conteúdos são específicos das leituras escolares (encontre-se, talvez, os mesmos clichês em outras publicações para a juventude, ou para o grande público), e que vestígios elas deixam nas novas gerações, submetidas a tantas outras influências. A preocupação dos autores é mais ideológica: que imagem a escola fornece de si mesma e dos valores culturais que defende, se ela se apresenta, de saída, como pertencente a um mundo já desaparecido?

A esta crítica ideológica aos conteúdos (e que diz respeito mais aos manuais do primário) vêm se juntar as críticas às formas escolares da leitura, tanto no primeiro quanto no segundo grau. Os manuais oferecem uma escolha de textos destinados à leitura e à explicação em classe, de uma só vez, combinados com exercícios que implicam a compreensão e a língua. Logo, cada leitura deve fornecer uma unidade de sentido completa, auto-suficiente, o que faz dela um exercício singularmente limitado. De manuais em manuais, o estoque se renova lentamente, mas como manter o interesse com fragmentos de relatos ou descrições tiradas de obras cuja intriga e cujos personagens são desconhecidos? O texto dado a ler torna-se rapidamente um simples pretexto para o trabalho com a língua (vocabulário, ortografia, gramática). É porque o recurso a textos literários, cujos autores oferecem todas as garantias em matéria de língua francesa, tornou-se a regra desde o primário, quando não se busca ainda uma iniciação à literatura como no segundo grau. Nestas condições, ler em classe é um ritual inalterável, no máximo independente dos ganhos e dos prazeres que uma leitura pessoal pode trazer. O pior, que os bibliotecários desde o entre-guerras já denunciavam, é que o exercício pode se revelar totalmente eficaz para que se impeça de aprender a ler e gostar de ler.

As propostas inovadoras consistem em dois pontos: por um lado, é preciso que os alunos tenham no tempo de trabalho escolar momentos previstos para leituras conduzidas de maneira autônoma e livremente escolhidas. Por outro lado, é pre-

ciso fazer entrar na escola todos os suportes de leitura que estão presentes nos meios onde a leitura é um gesto ordinário, mas que estão ausentes nas outras famílias. Aos professores cabe serem bons iniciadores e oferecer, na vida cotidiana das classes, oportunidades de ler para ler, e não para fazer exercícios, nos quais a leitura deve ser, em cada caso, expressiva, seguida, dirigida, explicada, comentada ou metódica. Enquanto os esforços para desenvolver e formar “o gosto de ler” se mantiveram sempre na periferia das atividades escolares (seja nas bibliotecas públicas freqüentadas depois da aula, seja através dos empréstimos voluntários feitos à biblioteca escolar para leituras de lazer), trata-se desta vez de subverter a ordem dos usos. A freqüentação dos livros, dos jornais, dos recursos documentais deve fazer parte da própria prática de sala de aula. Para os mais jovens, as leituras de uso ordinário que cada um é levado a praticar na vida cotidiana (ler cartazes, bulas, listas, etiquetas de produtos, artigos de jornais etc.) devem fixar o gesto de leitura a suas utilizações mais imediatamente disponíveis e fazer com que se detenha códigos que não são somente os das escritas narrativas. Para os adolescentes, a aula magistral, de fraco rendimento, deve recuar diante das atividades de trabalho independente, ou em pequenos grupos, nos quais cada um aprende com o professor como se auto-documentar²⁷. Em suma, é preciso, na escola, “desescolarizar” as práticas de leitura²⁸. Para responder a estas urgências, duas instituições novas serão criadas: o CDI (Centre de Documentation et d’Information) no segundo grau e a BCD (Bibliothèque-Centre Documentaire) na escola primária²⁹.

Nos liceus e colégios, o CDI se tornará este novo espaço escolar, criado para favorecer a entra-

²⁷ Sobre as experiências de trabalho independente, cf. INRDP, 1975; Leselbaum, 1990.

²⁸ A expressão é de Jean Foucambert.

²⁹ Sobre a implantação dos CDI, ver Ministère de l’Education Nationale, 1978; e a revista *Inter-CDI*, que é publicada desde os anos 70. Sobre as BCD, a tese de Lambert-Chesnot (1979) é a primeira síntese publicada.

da dos métodos ativos no segundo grau. Ele representa o papel de sala de trabalhos práticos para as pesquisas de pequenos grupos com um professor, sala de consulta para trabalho individual, sala de permanência onde se faz os deveres, mas onde se pode também ler jornais ou revistas, sala de exposição para trabalhos de alunos e biblioteca de empréstimo clássica. A leitura, portanto, não está mais exclusivamente ligada à aula de francês. Os professores de letras, para evitar a “literatura em migalhas” dos trechos escolhidos para a leitura explicativa, orientam-se para a leitura de obras completas, mas debatem critérios de seleção (será preciso escolhê-las no *corpus* clássico, privilegiar a literatura do século XX francesa ou estrangeira, ou ainda os sucessos de livrarias, cuja longevidade é bem curta, mas que já fazem parte da cultura comum dos adultos e dos jovens?). Durante este tempo, seus colegas esperam de cada estudante que saiba ler sozinho seu manual, completar a aula com a leitura de documentos sobre a atualidade, executar os enunciados escritos de um dever ou consultar um verbete numa enciclopédia. Aquele que deve fazer com que os adolescentes adquiram gestos de leitura autônoma, que estão na base de todo trabalho intelectual, deve ser o professor da própria disciplina ou um especialista, capaz de dominar a abundância de fontes documentais e seguir a evolução rápida das publicações especializadas? Em vinte anos, os documentalistas dos liceus e colégios fazem com que se reconheça, progressivamente, a especificidade de sua função e de seu território e obtêm finalmente um estatuto.

Bibliotecários e documentalistas se vêem também lado a lado com pedagogos ao fazer entrar na escola primária, primeiro experimentalmente, e em seguida de modo generalizado, um dispositivo pedagógico que vem substituir as antigas bibliotecas de classe, transformando profundamente seus objetivos. A ADACES (Association pour le Développement des Activités Culturelles dans les Etablissements Scolaires) “inventa” a Biblioteca-Centro Documental. A BCD reúne numa sala especializada da escola o acervo de literatura, a documenta-

ção e a imprensa infantil. Como não é previsto uma administração orçamental para gerir o local e cuidar da animação, os professores devem se organizar, fazer apelo a parceiros externos, para utilizar este “instrumento” à altura de suas ambições. Os militantes pedagógicos vêm aí como ajudar suas escolhas inovadoras: para fazer com que as crianças leiam de outro modo, não será preciso dar aula de outro modo, questionar a pedagogia coletiva que reúne estritamente um grupo, um professor e um lugar e organizar atividades individuais ou de pequenos grupos, sustentados pelo livre acesso aos livros dispostos nas prateleiras? À medida que se difundem e se banalizam os BCD e que os professores fazem uso deles de modo maximalista ou minimalista, o leque de escritos presentes na escola se alarga inegavelmente. As crianças têm um lugar, mais perto do que a biblioteca do bairro ou do que a mediateca municipal, em que aprendem os gestos do empréstimo e da consulta, da leitura livre e da leitura de trabalho. Assim, aclimata-se na escola um modelo que parecia reservado ao segundo grau. Mesmo se o dispositivo “BCD” está longe de ter entrado em todas as escolas da França, os objetivos que procura atingir não causam mais escândalo, mas provocam consenso. Desde os anos 80 este dispositivo começou, por sua vez, a ganhar o maternal. Será que ele eliminou o fracasso em matéria de leitura? Em todo caso, ele mudou o lugar e a imagem da leitura na escola em menos de dez anos: desde os anos 80, ninguém mais pode dizer que estes estudantes, mergulhados num álbum ou numa revista em quadrinhos, deitados no tapete ou sentados nas almofadas, não “fazem” nada (Chartier, A.-M., 1991).

Estas pesquisas de inovação, conduzidas em lugares experimentais com professores fortemente motivados, produzem efeitos encorajadores. Não se pode concluir, no entanto, que sua generalização,

³⁰ Sobre a generalização das inovações pedagógicas, há nos anos 70 uma abundante literatura que insiste sobre as dificuldades desta transferência. Ver, por exemplo, Rogers & Shoemaker, 1971; Huberman, 1973.

ou seja, sua banalização, produziria por todo lado progressos tão evidentes³⁰. Não se pode afirmar, além do mais, que os efeitos de seleção social sejam apagados por estas novas práticas. Em contrapartida, elas difundiram amplamente novos discursos sobre a leitura, portanto, novas representações dos objetivos prioritários em matéria de ensino. No entanto, estas novas vias, traçadas para introduzir nos locais escolares práticas de leitura antes reservadas ao tempo extra-escolar (logo, ao enquadramento familiar) levaram rapidamente a se levantar em novos termos a questão crucial das primeiras aprendizagens.

Leitura visual e leitura em voz alta

A imagem dos jovens leitores ativos é a de crianças silenciosas, capazes de escolher seus livros nas estantes, de consultar o fichário, de folhear no seu próprio ritmo as obras escolhidas, de pedir ajuda pontualmente a um adulto, em suma, crianças cujos comportamentos são idênticos em suas formas, segundo se pode observar nas bibliotecas públicas ou universitárias. Na realidade, a experiência designa cruelmente as crianças que, por não poderem ser autônomas, se entediam, se contentam em olhar os álbuns, não sabem se fixar em uma escolha, sub-vocalizam com dificuldade os pedacinhos de textos e encontram-se engolidos, mais do que incitados, pela abundância das leituras oferecidas. No colégio, em particular, sabe-se como ajudar as crianças em grande dificuldade, quando se mostram incapazes de ler sozinhas. Como os outros adquiriram esta autonomia? Como se pode dotá-lhes desta capacidade de leitura visual, fácil e rápida? Entre os exercícios baseados numa oralização sistemática e uma leitura silenciosa, não mais visada a longo prazo, mas que deve ser disponível de saída ou quase, parece haver uma contradição inevitável. Pode-se continuar a tratar separadamente os métodos de leitura e a “entrada nas leituras”, como deixava pensar a tradição?

Desde as primeiras inovações dos anos 70, a questão está colocada: ajuda-se ou não as crianças

a aprender a ler, fazendo-as ler em voz alta? Desde sempre, a resposta parecia ser evidente: não somente elas são ajudadas, mas lhes é oferecida a única via possível para aprender. Para várias gerações de crianças, a atividade de leitura se identificou à “arte de pronunciar as palavras quando se vê os caracteres convencionais que as representam”, retomando a definição dada por Gabriel Compayré (*s/d*). Isto não significa, evidentemente, que a leitura seja concebida como uma atividade puramente articulatória que não visasse compreender os textos, mas somente a dar-lhes voz, como no tempo em que as crianças tinham que ler em latim. A oralização parece, ao contrário, o meio mais econômico para permitir a um jovem leitor “ouvir” (e ao mesmo tempo compreender), na língua materna que ele já domina, a mensagem “oculta” no escrito. É portanto essencial ultrapassar a fase silábica para chegar à leitura corrente (em que as palavras são enunciadas de uma só vez, como quando se fala), depois expressiva (em que a entonação manifesta — imaginando uma prosódia, um compasso, acentos e pausas — que o sentido está bem entendido). A leitura silenciosa, que é um exercício recomendado para o então chamado curso superior (colégio), desde 1938, parece vir naturalmente concluir o processo de “entrada em leitura”³¹. Por estar fora do controle de terceiros (que podem retificar erros e dar as explicações necessárias na proporção das dificuldades encontradas), ela se encontra normalmente reservada ao leitor autônomo.

Muitos dados levantaram dúvidas sobre esta progressão prudente. Primeiramente, alguns trabalhos americanos dos anos 60 constatam que a leitura visual dos leitores *experts* é tão veloz que, se comparada a outras, a leitura mais “corrente” marca passo. Estágios de treinamento de leitura rápida já existem nos Estados Unidos (direcionados, em particular, aos funcionários públicos ou privados) para ensinar o leitor a melhorar sua eficácia, a des-

taçar os melhores elementos de um texto, a “ler em diagonal” e a modificar voluntariamente a rapidez da leitura em função de seus próprios critérios de seleção e de tratamento das informações. O registro dos sobressaltos oculares e dos pontos de fixação do olho na página mostra que o bom leitor modula sua velocidade, parecendo antecipar o seguimento do texto e saltar passagens para ir à conclusão, mesmo se é obrigado a voltar atrás para verificar rapidamente uma informação. Ao contrário, aqueles que lêem silenciosamente no ritmo da fala são leitores ineficazes, lentos, que têm dificuldade de extrair o essencial e se atropelam, constantemente, nos detalhes (Richaudeau & Gauquelin, 1969; Richaudeau, 1969). Logo, uma primeira questão é levantada: ao se fazer crer que a leitura visual é apenas uma boa leitura oralizada seguida de silêncio, será que não se está conduzindo as crianças ao fracasso? Os professores podem, de todo direito, dizer aos alunos de sexta série que eles “não sabem ler” se não souberem sair da leitura lenta, que convém talvez para ler uma poesia ou aprender um resumo, mas que é absurda para ler um documento científico ou um romance. Os fichários de leitura silenciosa, presentes nas classes desde os anos 60, permitem atividades autônomas, mas não conduzem a ler “de outro modo” e se continua a ensinar às crianças que se aplicar na leitura quer dizer sem-

³² Podemos lembrar a posição do crítico literário Emile Faguet: “Para aprender a ler é preciso, primeiro, ler muito lentamente e, em seguida, é preciso ler muito lentamente e sempre será preciso ler muito lentamente.” (Faguet, 1911) Esta recomendação (que visa, na verdade, a leitura literária) tem a vantagem de ser perfeitamente congruente com a lição de leitura coletiva, durante a qual as crianças lêem, uma de cada vez, uma passagem curta que todas têm diante de si (e, portanto, que todo mundo “lê silenciosamente”, mas na velocidade da voz, ouvindo o leitor que oraliza). Escolher a leitura silenciosa, portanto rápida, exige modificar todo o dispositivo pedagógico (escolha de textos, modalidades de controle, organização do tempo para fazer coexistir leitores rápidos e lentos etc.). O livro de Georges Rémond e François Richaudeau (1978), *Je deviens un vrai lecteur*, oferece aos que desejam tomar esta via uma mina de exercícios de leitura, seguidos de avaliação, para as crianças de 9 a 11 anos.

³¹ Sobre os textos oficiais, ver Chartier & Hébrard, 1989, p. 181-234.

pre ir mais lentamente³².

Entretanto, por detrás deste debate aparentemente técnico esconde-se outro, teórico, sobre a descrição do ato de leitura. Se a leitura é um processo ideo-visual, se o *expert* pode percorrer tão rapidamente a página, objetivando o olhar nas informações essenciais, é porque haveria, antes mesmo de ler, uma antecipação daquilo que vai ser encontrado no texto. Quando o ato de ler era analisado em seus componentes elementares, parecia evidente que o sujeito começava a perceber sinais gráficos, a partir dos quais reconstituía as palavras, oralizando-as realmente ou mentalmente, em seguida frases, e tinha acesso, enfim, ao sentido. Ora, para explicar a leitura rápida, afirma-se que ler é perceber e tratar diretamente a informação escrita, a partir das categorias perceptivas e intelectuais já presentes na memória. Segundo estas novas hipóteses psicológicas³³, a percepção não precede a compreensão, mas é a idéia do sentido que pilota o olhar; a leitura não é a recepção passiva dos signos percebidos, e sim a antecipação ativa do sentido. O bom leitor verifica nos signos do texto a validade de suas expectativas, identificáveis na proporção do conhecimento prévio do autor do texto, do conteúdo tratado e do gênero de escrito com que está lidando. Pode-se até questionar se abaixo de

³³ Esta corrente, ilustrada em particular por Frank Smith (1971) e Kennet S. Goodman (1976), opõe a uma concepção do tratamento da informação procedendo “bottom-up” — ou seja, que parte das unidades elementares percebidas até sua integração num enunciado provido de significação — um modelo “top down” — que vai dos saberes memorizados e das antecipações semânticas aos controles que dizem respeito às unidades perceptivas elementares. A Association Française pour la Lecture (AFL), presidida por Jean Foucambert, traduziu em francês e adaptou parcialmente uma obra coletiva organizada por Frank Smith (*How They Learn to Read*, Nova York, 1973) com o título *Comment les enfants apprennent à lire. Ce que nous révèle la psycholinguistique* (Paris, 1980).

³⁴ Sobre a rapidez de leitura como indicador de desempenho e a (forte) correlação entre leitura silenciosa e leitura oralizada, ver Noiset, 1982.

uma certa velocidade de leitura as operações de tratamento da informação não se tornaram impossíveis³⁴. Como captar o sentido de um texto quando se avança de palavra em palavra, ou pior, de fragmentos de palavras em fragmentos de palavras? E como reter a combinatória se ela não é validada pelo sentido da mensagem que permite atingir? Esta análise encontra no sistema escolar uma escuta atenta. Traz novos argumentos a todos que não deixaram de criticar o fraco rendimento e o formalismo “escolástico” dos exercícios de leitura. Bem antes de Decroly ou Freinet, em 1886, Pauline Kergomard levantava a dúvida sobre a eficácia de tais exercícios para as crianças de série preparatória:

Não encontrei cinco dentre cem que lessem bastante correntemente e com inteligência, ou seja, suficientemente familiarizados com a combinação das letras para poder pensar no que lêem ao invés de pensar em decifrar as palavras, e não observei dez dentre cem, sempre nos de seis a sete anos, que soubessem ler materialmente (Kergomard, [1886] 1974).

Uma reviravolta como esta tem sérias consequências para a aprendizagem. O trabalho de decomposição das palavras, pelo qual passam todos os métodos de leitura (silábicos ou globais), revela-se, então, um *handicap* duradouro à compreensão, logo à leitura. Será que a criança que lê por sílabas, concentrada para fazer funcionar sem erros as regras da combinatória, pode ainda prestar atenção no sentido do texto? Esta seria a explicação para estas leituras de crianças-papagaios, que oralizam corretamente as frases sem compreender o que pronunciam, enquanto crianças inteligentes, com dificuldades para memorizar as regras arbitrárias da combinatória, seriam disléxicas. Vê-se, portanto, no momento em que a fonologia acaba de fornecer aos pedagogos uma análise correta “cientificamente” das correspondências entre grafema e fonema (e não mais entre letra e som), toda uma corrente de pesquisa pedagógica que leva os professores a desenvolver atividades centradas, de saída, na compreensão (ou seja, sobre o tratamento das informações), a recorrer prioritariamente à leitura

de textos funcionais, cuja mensagem pode ser inferida graças ao contexto e às ilustrações (cartazes, manchetes de jornais, documentários, manuais etc.) e a abandonar os exercícios estéreis da combinação. De saída, é preciso ensinar às crianças que ler é compreender uma mensagem transmitida visualmente. Do mesmo modo, é preciso ensinar aos professores que a oralização sistemática induz a uma falsa representação da leitura e a um comportamento de extrema submissão à letra dos textos, que são também *handicaps* ulteriores³⁵.

Ao longo dos anos 80, estas discussões em torno da leitura em voz alta e da leitura silenciosa foram esclarecidas por novas luzes, advindas das pesquisas da antropologia histórica³⁶. A leitura silenciosa parece uma técnica ignorada na Antiguidade, até nas elites cultas. Um “lector” (escravo encarregado de oralizar) transmite geralmente o texto àquelas que escutam, compreendem e comentam. Do mesmo modo, um escriba-secretário escreve a partir do ditado pelo autor. As funções de recepção e produção dos textos, de compreensão e de invenção são, na experiência comum, distintas das tarefas (servis) de sua realização material. As coisas iriam mudar com uma tecnologia nova de escrita, inventada em torno do século VII. No *scriptorium* dos mosteiros, à medida que o latim torna-se uma língua mais estrangeira, toma-se o hábito de separar as palavras com pontos e, mais tarde, por espaços em branco, para melhor reconhecê-las. Esta nova transcrição da cadeia sonora modifica profundamente a representação mental que se faz da língua em suas unidades constituintes e vai permitir a emergência e a difusão progressiva da leitura visual. Na Idade Média, esta leitura mental tornou-se uma competência comum dentre os “intelectuais” e, alguns séculos mais tarde, ela é o modo de leitura

habitual das elites sociais. Entretanto, a leitura em voz alta permanece até o século XX uma prática social fortemente difundida em todos os meios, dos mais populares aos mais cultos. Ler em silêncio, ou seja, sozinho, retirado da convivência e do controle do grupo, continua a ser, por muito tempo, uma conduta indelicada ou suspeita. A transformação definitiva se produz no momento em que, numa França bem escolarizada (e de óculos), ler por si mesmo um texto parece claramente ser sempre menos trabalhoso do que ouvir um texto ser lido (Allen, 1991). A leitura oralizada sobrevive, no conservatório da escola, ao mesmo tempo como vestígio de uma prática em vias de extinção e como exercício bem ritualizado de aprendizagem. Mas, não tendo mais finalidade social, ela se torna um dos símbolos da leitura “primária”, hesitante ou enfática, que se julga com indulgência ou reprovação, conforme o caso, quer se trate de crianças noviças ou de adultos iletrados.

Este desvio através da história revela, assim, que o ato de leitura analisado pelos psicólogos não é o “da” leitura em geral, mas o da leitura contemporânea, nos países desenvolvidos (e de escrita alfabética). As missões da escola, invariavelmente encarregada de ensinar a ler e escrever, não deixam de se transformar por conta destas evoluções. Para fazer da velocidade um índice da competência em leitura, é preciso que se viva num mundo de cronômetros em que os segundos contam. E até os milissegundos. Os novos aparelhos de registro dos anos 80, o tratamento computadorizado dos milhões de dados analisados, conduziram, assim, os psicólogos a tornar complexo o modelo ideovisual elaborado pelos psicolingüistas e especialistas da teoria da comunicação nos anos 80. Tanto que um novo quadro teórico, oriundo das ciências cognitivas, fornece modelos capazes de dar conta de novos dados experimentais. Então se explica que o olho do expert lendo um texto modula bem sua velocidade em função de sua maior ou menor facilidade para tratar as informações, mas é porque ele identifica as palavras automaticamente em alguns centésimos de segundos, e não porque ele aumenta a dimensão de

³⁵ Muitas obras constituem os testemunhos desta orientação que liga as propostas de inovação pedagógica às novas definições do ato de ler: Charmeux, 1975; Foucambert, 1976; Lentini, Clesse, Hébrard & Jan, 1977.

³⁶ Sobre a história e a antropologia das práticas de leitura, ver Chartier, R., 1985, 1987; Martin, 1988.

seus sobressaltos oculares (uma fixação a cada 10-12 sinais, em média). Para pôr mais tempo nas palavras desconhecidas (como os nomes próprios) e nos “nós” do texto, por exemplo, quando tem que realçar uma ambigüidade (voltar atrás para verificar a quem remete um pronome) ou integrar um “pacote” de informações (no final de uma proposição, diante de uma pontuação forte). É aí que são encontradas as pausas “longas” (em décimos de segundo), sobre as quais os primeiros pesquisadores tinham construído suas hipóteses. Se se obriga o leitor a acelerar (fazendo o texto passar numa tela de vídeo), ele perde o fio da meada e não compreende mais. A velocidade de leitura adotada pareceria, então, um bom indicador da dificuldade, não intrínseca mas subjetiva, de um texto para um leitor dado; e manipulando sua forma (mudando seu léxico, sua sintaxe ou sua pontuação) ou seu conteúdo (domínio familiar ou não), os pesquisadores mostram que se pode facilmente fazer variar as performances de leitura do mesmo tema de modo espetacular³⁷.

Será que se pode tirar conclusões destas pesquisas para o leitor aprendiz³⁸? Muitos *experts* não deixam de fazê-lo, introduzindo, mais uma vez, o debate metodológico sobre a oposição entre método “tradicional” e método “global”. Afirma-se que as estratégias do leitor *expert* não podem ser propostas, de saída, à criança, já que lhe falta a competência fundamental: o reconhecimento automá-

³⁷ Para uma síntese das pesquisas de psicologia cognitiva sobre a leitura, Fayol, 1992b, com um balanço atual, em particular, das pesquisas sobre a dislexia (P. Lecoq). Sobre os movimentos oculares na leitura, além da contribuição de Daniel Zagar na mesma obra, veja Kolinsky, Morais & Seguí, 1991. O artigo de Levy-Shoen e O’Regan (1989), “Le regard et la lecture”, oferece uma síntese brilhante dos conhecimentos adquiridos nesta área pelos não-especialistas.

³⁸ Sobre as pesquisas que dizem respeito à aprendizagem, ver a coletânea de textos *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue française de pédagogie*, (Vários, 1989) (reedição de artigos publicados na RFP nos anos 80), e Rieben & Perfetti, 1989.

tico das palavras conhecidas, sejam elas regulares ou irregulares em sua ortografia. Antes de ter acesso a este estágio em que a maioria das palavras estocadas na memória é reconhecida diretamente, cada criança passaria por fases mais ou menos longas de análise, em que dispõe simultaneamente de muitos procedimentos: o reconhecimento direto através de algumas palavras muito familiares, os procedimentos de “advinhação” fixados no contexto semântico local e os procedimentos de decodificação, que se apóiam nas regras aprendidas com a correspondência grafo-fonética (que permitem geralmente recompor sílabas), mas também com as regras analógicas (baseando-se no reconhecimento de fragmentos de palavras) (Ellis, 1984). Cada procedimento produz inevitavelmente sua quota de erros. Por exemplo, o procedimento de correspondência fonema-grafema quando se generaliza (o que significa um progresso) produz erros sobre as palavras mais correntes que não obedecem às regras habituais (“monsieur”, “femme”); conforme o tipo de erro, pode-se entender como uma criança procedeu quanto à palavra em questão. Seria possível até, um dia, situar em que estágio encontra-se sua aprendizagem, no momento em que uma descrição das etapas comumente atravessadas por uma língua dada, ordenada com bastante fineza e estabilidade, obterá um consenso suficiente. As idas e vindas entre as palavras escritas analisadas e o léxico oralmente dominado são, portanto, uma via normal para quem aprende a ler. A representação que a criança faz do escrito modifica-se pouco a pouco: a letra (ou o grafema), a palavra (o que está separado por dois brancos), a frase (delimitada por uma maiúscula e um ponto), vão aparecer para ela como unidades constituintes da língua, enquanto que, a rigor, elas

³⁹ “Dizer que falamos fazendo frases seria tão absurdo quanto dizer que falamos fazendo erros de ortografia” (Blanche-Beneveniste, 1993).

⁴⁰ Pode-se assinalar os comportamentos espontâneos de “auto-linguagem”, observados quando as crianças se arriscam a ler e a produzir seus primeiros textos. Cf. Fijalkow, 1989.

só existem na língua escrita³⁹. Ainda resta o fato de que, para um noviço, a oralização não seria um incômodo. Enunciar o que está escrito poderia ajudar os iniciantes a “ouvir” (e compreender) de que se trata, se o objetivo da atividade é claramente a busca do sentido, e a oralização um meio, e não um fim⁴⁰.

Quanto à leitura visual silenciosa, menos trabalhosa, portanto mais viável que a leitura oralizada, ela pode se instalar tão logo o tempo investido para identificar as palavras do texto (por reconhecimento direto para as palavras conhecidas ou por decomposição, no caso das palavras nunca vistas) se torne mais curto que o tempo que seria investido para oralizá-las. Neste estágio, o bom leitor não lê tão rápido quanto pode falar, mas tão rápido quanto compreende, ou seja, com velocidades muito variáveis segundo os textos, segundo as partes de um mesmo texto, e segundo o que deve fazer de sua leitura. Isto poderia explicar o retorno espontâneo à oralização ou à sub-vocalização, caso o leitor reduza a velocidade de sua leitura ao ponto de retornar à velocidade da palavra, qualquer que seja a razão: porque ele tem dificuldade de compreender a língua ou o conteúdo do texto, porque deve guardá-lo de cabeça integralmente, senão literalmente (como quando se aprende uma lição), ou ainda porque “reflete” ao ler (ou seja, deduz informações implícitas, confronta informações lidas ao que já sabe, reconstrói a argumentação), ou porque a tipografia é defeituosa, ou porque ele saboreia deliciosamente a língua do autor... Ler o texto dizendo-o pode, então, ajudar a guardar na memória os elementos que contém e seu encadeamento. Em contrapartida, a leitura rápida, no sentido da leitura “exame”, não é uma leitura acelerada, mas diz respeito a estratégias particulares, exatamente como as técnicas de folhear, consultar e recolher indícios.

Assim, as maneiras de ler da criança em aprendizado são qualitativamente distintas das do adulto *expert*. Em contrapartida, tanto para um como para outro, ler é compreender, ou seja, não identificar a sucessão de palavras mas integrar num con-

junto coerente as informações descobertas sucessivamente. O processo que caracteriza a compreensão das mensagens faladas identifica-se à leitura, mas os elementos utilizados para construir o sentido da mensagem são apenas parcialmente os mesmos. Tanto oralmente como por escrito, apóia-se em elementos de que já se dispõe sobre o tema abordado, sobre a construção sintática e as marcas de encadeamento. Em contrapartida, o leitor que não dispõe nem das redundâncias próprias do oral, nem da entonação do orador, nem da possibilidade de interromper para pedir uma explicação, deve se apoiar nas marcas específicas do escrito, cuja invenção se deu ao longo dos séculos e cuja história está hoje retraçada: tipografia, paginação, marcas de concordância que ligam as palavras entre si e pontuação. Há, enfim, a possibilidade de voltar atrás e de modular a velocidade da leitura segundo as dificuldades encontradas.

A diferença essencial entre o leitor noviço e o leitor *expert* estaria no fato de que o primeiro deve controlar permanentemente sua leitura, passando incessantemente de um nível do texto a outro (nível das palavras ou das frases, nível do tema e do contexto, encadeamento e integração das informações guardadas na memória). Este trabalho, que é em grande parte automatizado (e portanto se faz inconscientemente e sem cansaço) pelo leitor *expert*, exige da criança uma atenção infalível, a mobilização reiterada dos saberes que ainda não domina bem, em suma, um gasto de energia tal que muitos perdem a coragem ao perder o fio do texto. Ora, estes leitores que não são *experts* seriam justamente aqueles que tirariam menos partido do escrito como apoio (através da pontuação, do direito de voltar atrás etc.) para facilitar sua leitura e aliviar sua memória. Isto acontece porque não lhes foi ensinado fazê-lo? Do mesmo modo que não se podia esperar dos alunos que descobrissem sozinhos na biblioteca como folhear um livro, consultar um índice de matérias, não se pode esperar das seqüências de leitura tradicional feitas em classe que produzam de facto o “clic” salvador. Tais pesquisas fizeram aparecer o vazio da tradição pedagógica, no

que diz respeito à aprendizagem da leitura comum (e não da leitura literária) para além das pequenas classes. Para que se faça adquirir procedimentos espontaneamente construídos pelos melhores, o professor deve evidenciar o papel desempenhado pelas marcas do escrito na construção do sentido, fazer seqüências de treinamento que permitam chegar rapidamente a uma automatização de alguns procedimentos, em suma, seguir todo um programa de atividades pedagógicas, progressivas, avaliadas, normalizadas, independentes dos interesses espontâneos dos alunos: o que se chama exercícios escolares. Se se acreditar nesta análise, parece pouco provável que se possa um dia desescolarizar a leitura na escola, a não ser se se pensar que as aquisições incidentes, produzidas pela freqüência reiterada dos textos, possam produzir o mesmo efeito que os procedimentos sistemáticos de aprendizagem.

Inclusive, se o leitor autônomo é aquele que pode ler tudo aquilo que quer, deve ou quer ler, sem ter ajuda, no seu ritmo próprio e segundo suas metas particulares, neste caso nenhum aluno o é, até mesmo o melhor. A escola é justamente o lugar em que se propõe incessantemente leituras impossíveis, textos difíceis demais, saberes desconhecidos, que só podem ser compreendidos graças a mediação de um ensino. À medida que se avança na escolaridade, cada disciplina exige modalidades particulares de leitura e as experiências de laboratório não tendem ao otimismo: longe de ser esta competência a transversal universal que permite “ler tudo”, a leitura seria uma competência sempre local, cujos procedimentos se transfeririam mal de um registro de texto a outro. Tem-se razão em dizer que nunca se acabou de aprender a ler, e que até na universidade os estudantes “não sabem ler”. Em contrapartida, se para progredir e tomar consciência dos progressos, muitos alunos precisam, na própria escola, reinvestir e cuidar de suas novas competências durante as atividades em que a leitura é praticada, não para “aprender a ler”, mas para finalidades de uso variado (utilitário, lúdico, relacional etc.), então o tempo dispensado para estas consolidações não poderá ser utilizado para outras aprendizagens.

É exatamente por isso que os professores, sempre apressados pela falta de tempo, estarão sempre tentados a remetê-las aos lares extra-escolares, ou seja, ao encargo da família. Entrementes, estas pesquisas terão produzido um efeito paradoxal: o de revalorizar a importância da memória, dos exercícios e dos “bons” automatismos. Pode-se pensar, então, que a via está novamente aberta para as pedagogias que visam ao treinamento intensivo, para “rotinizar” a decodificação, para alargar o estoque de palavras memorizadas, para repetir ou memorizar informações, para aprender a hierarquizá-las, para completar textos (restabelecer palavras ausentes, a pontuação etc.). O futuro parece propício à multiplicação de *softwares* didáticos, cada vez mais sofisticados e interativos, propondo suas baterias de exercícios e de testes⁴¹.

As pesquisas sobre a leitura e sua aprendizagem evidenciaram a grande defasagem existente entre as práticas escolares e as práticas sociais, tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto aos objetos a serem lidos. As inovações conduzidas para lutar contra o fracasso e ajudar os alunos a se tornarem “verdadeiros leitores” definiram novos objetivos de aprendizagem para pôr a escola em sintonia com as expectativas sociais e as exigências da escolarização longa. Ao mesmo tempo, questionaram a cultura tradicional de referência, demasiada e exclusivamente literária, e a concepção de conjunto das modalidades que presidem as primeiras aprendizagens. Resta ainda o fato de que as disparidades sociais de êxito, que se podiam constatar numa escola centrada numa concepção restritiva e passadista da leitura, não se reduziram sob efeito

⁴¹ Dentre os mais utilizados na escola, pode-se citar os softwares ELMO, editados pela AFL (Association française pour la lecture), a série “Bien lire à l'école” com os livrinhos de acompanhamento de Brigitte Chevalier, lançados pela Nathan. Sobre o papel da informática na aprendizagem, ver, em particular, Oriol-Boyer, 1984/85; Muller, 1993; o número especial dos *Cahiers pédagogiques*, organizado por Jacques Crinon (1993), e *Actes de lecture*, 42, jun. 1993, “Lecture/écriture et informatique”.

da renovação pedagógica ou institucional. O efeito mais espetacular da renovação foi sancionar uma definição mais exigente e mais complexa que antes (tratar tipos múltiplos de textos, segundo procedimentos “flexíveis”) e, logo, *a priori*, seletiva socialmente.

Entretanto, os trabalhos que agrupamos em torno da temática explícita da leitura (e somente dela) foram executados paralelamente a outras pesquisas que buscavam dar conta do fracasso a partir de outras hipóteses. Quais eram estas interpretações, propostas também para explicar o peso determinante das origens sociais sobre o fracasso escolar? Desde os anos 70, uma outra temática se desenvolve, que se recusa a traçar um destino particular à leitura, a tratá-la independentemente das aquisições de linguagem. Se o *handicap* é um problema de linguagem, se a herança sócio-cultural é a interiorização dominada de códigos lingüísticos, então o fracasso em leitura (tanto na série preparatória como no colégio) é apenas uma consequência, dentre outras, das disparidades sociais na relação com a linguagem, precocemente constituídas e persistentes ao longo da escolaridade. O debate, de início anglo-americano, instala-se na França à medida que os textos de referência são traduzidos, mas principalmente à medida que levantamentos específicos adaptam a problemática ao caso da escola francesa. A questão “social” encontra-se, então, deportada da leitura escolar à língua da escola.

Língua oral, língua escrita e escolarização

Ler e escrever são atividades ligadas à linguagem. São, mais amplamente, atividades cognitivas. O debate, freqüentemente apaixonado, que acionou sociólogos e lingüistas, tem, por um lado, seus mal entendidos ou suas obscuridades devido a esta dupla característica: um texto pode ser difícil de entender porque emprega uma língua muito difícil, ou porque trata de um tema que o leitor não domina. Nesta perspectiva, os problemas encontrados para ler ou para escrever seriam diferentes daqueles que

se encontram para falar ou ouvir? Toda a questão está aí. Quando uma criança não consegue ler ou escrever, pode-se detectar os obstáculos ligados à língua, seja ela oral ou escrita (por exemplo, ignorâncias léxicas), ou da língua escrita somente (por exemplo, um mau tratamento do código grafo-fonético, ou das marcas da pontuação, ou das marcas lógicas). Mas, freqüentemente, as dificuldades de compreensão ou de produção vêm do fato de que o leitor não domina aquilo de que se fala. Este domínio conceitual depende de sua maturidade psicológica (por exemplo, sua capacidade de compreender a lógica das ações num relato ou a coerência dos argumentos num diálogo). Depende também dos saberes que já foram adquiridos e de sua cultura anterior: não se distingue, de saída, a pertinência, a verossimilhança ou as alusões de um texto, quando não trata de questões conhecidas, num gênero “literário” familiar. Quer dizer que todas as disciplinas escolares que são disciplinas discursivas requerem desempenhos tanto de linguagem quanto conceituais.

Na França, a questão dos saberes relacionados à linguagem requisitados pela escolarização obrigatória é antiga, já que a escola maternal teve, precocemente, por missão constituí-los. “É inadmissível que se ensine a ler a uma criança que não sabe falar. Este fato incrível existe, entretanto, e existe em todo lugar” (Kergomard, [1886] 1974). A partir do momento em que a série preparatória tornou-se o primeiro ano da “grande escola” (em 1886), a escola maternal não teve mais que visar à aprendizagem da leitura. Através de múltiplas atividades que estimulassem as habilidades sensório-motoras e as aquisições intelectuais e de linguagem, ela tinha que pôr em prática os comportamentos e os *savoir-faire* essenciais às aprendizagens por vir. Como seu pú-

⁴² O acompanhamento de cortes de alunos permitiu medir, para crianças de todas as categorias sociais, o papel desempenhado pela freqüência na escola maternal no êxito escolar ulterior. Qualquer que seja o meio social, o prolongamento da freqüência (1, 2, 3 ou 4 anos) aumenta as chances de êxito. Ver Jarousse, Mingat, & Richard, 1992, p. 3-9.

blico é, até o pós-guerra, exclusivamente popular e urbano, ela é, de fato, uma escola que adapta suas exigências e seus métodos às crianças que a freqüentam. As coisas mudam no final dos anos 50, quando as crianças das classes médias ou superiores começam a freqüentar esta escola “que o mundo inteiro (...) inveja”, cujas virtudes educativas parecem provir de seu estatuto fora de obrigação: ela ofereceria aos pequenos uma vida em grupo voltada para a plenitude, criativa, favorável à escolarização ulterior⁴². Esta mudança no recrutamento social não é estranha à formulação de novas prioridades, centradas mais na socialização e na livre expressão do que na colocação em prática de habilidades, de saberes e de bons hábitos (Plaisance & Baudelot, 1974). No momento em que as preocupações sobre o fracasso em leitura mobilizam professores do curso elementar, a escola maternal encontra-se, então, numa posição paradoxal: primeiro porque inventou uma pedagogia da aprendizagem, ao mesmo tempo lúdica e intelectual, que não passa pela mediação do escrito (trabalho em oficinas, atividades manuais); em seguida, porque no momento em que se começa a falar de pedagogia compensatória, ela se tornou — vítima de seu sucesso — uma “escola para todos”, enquanto era a escola antes da escola, de que usufruíam somente as crianças do povo. Logo, é a primeira a constatar as disparidades no domínio da linguagem entre crianças, cada vez mais patentes desde que o leque social se abriu⁴³.

Nos levantamentos feitos desde os anos 70, baseados nas análises de gravações, as (contra)performances escolares das crianças de meios populares são correlacionadas a suas (contra)performances

⁴³ O CRESAS (Centre de Recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire) concentra seus esforços, desde os anos 70, nos fenômenos de sinalização precoce das crianças escolarizadas na escola maternal. Os pesquisadores põem em evidência a forte correlação entre a origem social das crianças e o diagnóstico feito sobre elas. São as crianças dos meios operários e empregados que são mais freqüentemente designadas como estando em situação de fracasso escolar desde o maternal. Ver os *Cahiers du CRESAS*, 1969-1982.

no âmbito da linguagem, e isto de duas maneiras. Por um lado, ressalta-se a freqüência dos desvios à norma: as crianças falam “mal”, de modo impróprio ou incorreto, quer seja no âmbito fonológico, léxico ou sintático. Por outro lado, ressalta-se os desvios precoces entre crianças de meios diferentes: mais ou menos “riqueza” ou “pobreza” de linguagem, segundo a quantidade de vocabulário empregado, a variedade de expressões sintáticas, a capacidade de mudar o registro segundo a situação etc. A tese do *handicap* sócio-cultural pode, então, assumir a figura do “déficit de linguagem”. É neste contexto que o sociólogo inglês Basil Bernstein (1975a, 1975b), que se indaga sobre as formas de classificação e os recortes do saber no ensino, elabora sua tese dos dois códigos. O código “restrito”, código das trocas entre pessoas do meio próximo, seria usado unicamente nos meios populares, enquanto que as mães cultas iniciariam muito cedo suas crianças no código “elaborado”, código da explicitação e dos usos formais. Segundo Bernstein, o fracasso seletivo das crianças de classes populares deve-se ao fato de que os usos da linguagem correntes nas famílias os mantêm à distância das exigências formais requeridas pelas aprendizagens escolares, centradas em saberes discursivamente elaborados. Ele fornece, portanto, uma hipótese interpretativa coerente com as disparidades constatadas antes dela, mas, por isso, parece imputar à classe operária uma inferioridade congênita em matéria de comunicação no que diz respeito à linguagem. Bernstein foi atacado pelo lingüista William Labov (1976), que não teve dificuldade para mostrar (a partir de levantamentos americanos) que as capacidades dos adolescentes do Harlem, que se exprimem num inglês “não-standard”, não deixam a desejar em matéria de sutileza, de complexidade e de lógica em relação às produções dos adolescentes da *middle-class*, mas isso se o pesquisador dispor-se a ouvi-los fora das condições artificiais da situação escolar. A invenção do déficit seria o resultado de uma escola inapta para ouvir e compreender as mensagens que transgridem seus usos, convencida de que a maneira de falar vale mais do que o que se diz. Os professores

só julgariam os alunos quanto a sua conformidade às normas do “bem falar”, sancionando os termos considerados vulgares e os registros familiares ou populares, recusando os sotaques regionais ou urbanos (o inglês do Harlem não é o que falam os professores). Para evitar que sejam apenas censores impotentes, infinitamente aplicados em flagrar delitos de língua, a lingüística lhes traz descrições do falar comum que não introduzem *a priori* os critérios contestáveis da norma escrita.

Se o debate entre Labov e Bernstein faz parte, hoje em dia, dos clássicos da sócio-lingüística, é porque se vê melhor, retrospectivamente, a que ponto seus objetos são, ao mesmo tempo, diferentes e contíguos. Enquanto o lingüista constata a inventividade em matéria de linguagem das crianças dos meios sociais mais desfavorecidos, quando se trata de responder pragmaticamente às solicitações das experiências vividas, o sociólogo ressalta a descontinuidade existente entre os usos da língua oral, aprendidos em todas as famílias em situação de conversação, e os códigos específicos do escrito que caracterizam a elaboração escolar dos saberes. Para um estudante que começa a aprender a ler, não é uma diferença irrisória o fato de já ter descoberto em casa certos elementos característicos da enunciação escrita. A diferença entre famílias vem, portanto, dos usos (dos desempenhos, diz Bernstein), não das capacidades (das competências). Cabe a uma abordagem sociológica (mais sociológica que lingüística) compreender as normas que governam a permanência destas práticas, recorrentes e disciplinares, nas aprendizagens escolares. Não se pode, portanto, separar a questão da linguagem da dos saberes transmitidos pela instituição, que cada aluno deve fazer seus, na medida de seus aprendizados. Não se pode também tratar da leitura independentemente da escrita.

Em nossas sociedades escolarizadas, a dupla ler e escrever indica a ordem das aprendizagens ou das exigências, não a ordem das operações. Como as nossas competências em leitura excedem sempre nossas capacidades de escrita — e lê-se mais rapidamente do que se escreve —, a leitura parece cor-

responder bem ao primeiro dos dois saberes elementares. No entanto, o leitor lê sempre um escrito que já está lá, a leitura supõe a escrita. O ato fundador de uma outra “ordem da língua” não é, logo, a leitura, e sim a escrita, e a onipresença do escrito nas nossas sociedades contemporâneas acaba por fazer esquecer que entre língua oral e língua escrita há diferenças de função e de estatuto. Ainda neste caso, os trabalhos produzidos pela antropologia histórica, pela psicologia e pela lingüística (Goody, 1979; Vygotski, 1986; Bruner, 1983, 1986; Schneuwly, 1985) levaram ao questionamento das relações entre oral e escrito, tomando certas distâncias em relação à tradição saussuriana, que faz do escrito uma representação da fala. Na perspectiva lingüística clássica, a escrita é considerada como um modo simplesmente diferenciado da comunicação em linguagem. As distâncias entre língua oral e língua escrita se estabelecem numa base de continuidade, pois se trata da mesma língua materna, do mesmo léxico, da mesma sintaxe, e as diferenças de normas (os registros da enunciação são mais exigentes, logo mais restritivos, num e noutro caso) são apenas diferenças de grau, e não diferenças de estatuto. A anterioridade da palavra e sua universalidade conduziram os lingüistas do século XX a trabalhar prioritariamente sobre o oral, suposto independente da escrita, enquanto que a escrita, sempre segunda, seria apenas o vestígio empobrecido e fixado da língua “viva”. Esta tentativa tornou-se tão grande que o setor mais inovador da lingüística durante muito tempo foi a fonologia: a análise da linguagem em sua dupla articulação (os “sons” elementares ou fonemas e as palavras, unidades de sentido elementares) trabalha em cima das unidades determináveis no oral.

Estas evidências são as de sociedades que escrevem, que assimilaram tão bem as práticas de escrita que não percebem mais a que ponto sua concepção da língua é modelada pelo escrito. A escrita não introduz simplesmente um segundo código de comunicação que desdobraria o primeiro, com a comodidade de ser duradouro. Introduz uma modalidade nova do pensamento, uma “razão gráfi-

ca” irredutível à lógica da oralidade. Fazer contas, listas, construir quadros na dupla dimensão do espaço gráfico (plaquetas, papiros, página em branco ou tela de vídeo) são os muitos gestos mentais sem equivalência na cadeia falada, que modificam qualitativamente a relação aos objetos evocados e que vão progressivamente fazer desaparecer as antigas “artes da memória” (Yates, 1975; Clanchy, 1993). Aprender a escrever (e a ler) é descobrir uma nova representação do mundo que modifica, em contrapartida, as maneiras de pensar e de conceber as trocas no âmbito da linguagem. Significa entrar nas categorizações que são a condição de possibilidade das ciências. Quando a lingüística analisa as línguas orais, ela o faz com instrumentos de escrita: o fenômeno e a palavra são conceitos de ciência escrita. Do mesmo modo, a antropologia é a via pela qual nossas sociedades de escrita procuram compreender, ou seja, escrever, as sociedades sem escrita. Para Goody, os etnólogos não poderão jamais “traduzir” completamente, em seus cadernos de notas, suas monografias ou seus livros, as culturas da oralidade (mitos, genealogias, descrições de rituais, códigos de boas maneiras e de trocas, saberes dos ofícios e dos costumes), pois alguns usos da palavra, ligados às ocorrências performáticas de enunciados em situação, não reiteráveis, são irredutíveis às práticas discursivas da escrita. Reciprocamente, a escrita introduz um novo modo de produção da linguagem, destacado de seu autor e das circunstâncias de sua produção. Pode-se arquivá-lo, transmiti-lo, multiplicá-lo, em suma, capitalizá-lo. É indefinidamente suscetível de ser mostrado, proferido literalmente, comentado, mas também analisado, anotado, criticado. A escrita impõe formas inéditas de autoridade e de obediência, religiosas, políticas, econômicas e também científicas (Certeau, 1975, 1980).

A história das tecnologias da leitura (oralizada, depois mental, como vimos) está relacionada, portanto, a uma outra história, a do estatuto e das funções do escrito na longa duração de nossas sociedades ocidentais. Com o Renascimento, conclui-se a época em que dominar o escrito (ou seja, a lei-

tura e a escrita) era algo reservado às esferas do poder (político, religioso). Numa Europa dividida pela Reforma, todos os cristãos devem ser instruídos pelas verdades de sua religião, ou seja, saber ler, tanto a Bíblia quanto o catecismo e o missal (Chau-nu, 1975). A leitura torna-se uma competência a ser partilhada, provisoriamente desconectada da escrita. Ao “ler e escrever” dos clérigos e dos letrados opõe-se o “ler somente” daqueles que devem reverenciar a escrita, desde os textos até a letra. A escolarização do escrito, em suas formas elementares, é oriunda, portanto, de várias traduções, por muito tempo desconexas, centradas ou na escrita, ou unicamente na leitura (Furet & Ozouf, 1977; Hébrard, 1980, 1988). Somente em meados do século XIX começa a se realizar massivamente o projeto de ensinar a todas as crianças a ler, escrever e contar. Para que o leitor se emancipe das autoridades que ditam a interpretação legítima (dos escritos religiosos, mas também políticos ou literários), é preciso, para além da Revolução, que proclama o direito dos cidadãos a serem instruídos para serem emancipados politicamente, a revolução industrial da edição e da imprensa, que aumenta o consumo do escrito ao ponto de tornar impossível a vigilância das leituras e dos leitores (Chartier, R. & Martin, 1985). Assim, podemos compreender retrospectivamente qual estatuto cultural pode ter a leitura em voz alta neste mundo que perdemos e qual foi o papel social que ela pôde desempenhar para fazer penetrar a língua escrita junto a populações que não liam ou liam pouco. O escrito tem suas expressões, seu léxico, sua sintaxe, seus gêneros literários (cabe lembrar os suportes conviviais, tais como o livro de orações, o almanaque, o jornal, o folheto e a correspondência). Ao ouvir com regularidade ler e reler os textos, os ouvintes podiam acabar adquirindo uma familiaridade com a língua escrita, com os conhecimentos, com aquilo que ela é suscetível ou não de enunciar, tão essenciais quanto a competência alfabética.

Aliás, não é assim que se age nas boas famílias, lendo histórias para as crianças, bem antes que elas aprendam a ler sozinhas? Quando começarem

a se confrontar sozinhos à leitura, já terão na memória outros textos escritos, que descobriram ouvindo, e encontrarão um terreno familiar de estilos e temas. As mães cultas de Bernstein dão um passo adiante quando pedem às crianças, fora de toda urgência de ação, para “falar como livros”, ou seja, lhes contar (e não lhes mostrar) o que aconteceu, lhes explicar (e não demonstrar) como funciona um objeto. Uma criança poderia, então, já estar na língua “escrevível”, embora nunca tivesse estado ainda numa classe, e não saiba nem ler nem escrever. É nesta cultura implícita do escrito que se deve procurar as boas antecipações que fazem os leitores rápidos, aqueles que não se enganam quanto ao que um texto pode oferecer. Quantos outros, que sabem ler “materialmente” (para falar como Pauline Kergomard), não adquiriram por isso tais saberes de uso? Ora, mesmo no caso dos analfabetos serem majoritários, um país já é de cultura escrita quando pontos essenciais da experiência comum são regidos por escritos de referência ou de troca, seja no terreno da religião, da lei, dos saberes técnicos, da vida política ou cultural. Tem-se um sinal indiscutível disso quando os “papéis” começam a fazer parte da vida de todos (registros de propriedade, contratos de trabalho, cartas de recomendação, certificado de reservista, certidão de nascimento, carteira de identidade etc.). Esta mudança não chega a significar o desaparecimento nem a desqualificação das normas e formas da cultura oral num espaço social e familiar (artes de fazer e de dizer, regras de sociabilidade e de educação, transmissão dos *habitus* profissionais e dos interditos sociais). Significa, no entanto, que aquele que não possui os códigos destes escritos, mesmo se manipula perfeitamente as situações de interlocução familiar e amical, corre o risco de se ver rapidamente excluído das trocas sociais “instituídas”, de sofrer seus efeitos como tantos *diktats*, como não deixam de ressaltar os militantes da luta contra o iletrismo (Bénichou, Espérandieu & Lion, 1984; Vélis, 1988).

Seria assim também na escola? Vivendo permanentemente num mundo balizado por escritos, vendo manipular incessantemente em torno de si

tecnologias de escrita, é, sem dúvida, cada vez maior o número de crianças que chegam à escola dotadas de uma experiência já longa e rica na matéria. Em alguns lugares privilegiados esta será, até mesmo, a experiência comum (Pourtois, 1979). Os professores podem ter cada vez mais a tentação de supor adquirido aquilo que têm por missão instaurar. Isto fica claro ao se observar o modo como se organiza “a grande passagem” entre o oral e o escrito, que é tradicionalmente a passagem entre o maternal e a “grande escola” (Lurçat, 1977; Zuzzo, 1978). De fato, a escolarização obrigatória se institui, de saída, em torno do escrito (Marchand, 1971), finalidade e meio de todo trabalho escolar, que deve produzir, em contrapartida, efeitos sobre a língua oral, melhorando a clareza articulatória, a riqueza léxica e a correção sintática. Mas de que língua oral se trata? Num país que erradicou os dialetos (Certeau, Julia & Revel, 1975), em que a língua da escolarização é, na grande maioria dos casos, a língua materna, os objetivos escolares que dizem respeito à aquisição da linguagem oral visam, de um modo por vezes confuso, facilitar ao mesmo tempo a comunicação, a entrada no escrito e o domínio geral da língua (Dannequin, 1977; CRESAS, 1978; Gfen, 1979; Houdebine, 1979; Esperet, 1979; Brossard, 1978). Dos debates dos anos 70 sobre o *handicap* escolar das crianças de origem estrangeira, pode-se ressaltar as dificuldades de comunicação lingüística (a língua falada em casa), cultural (as particularidades da cultura de origem em relação à cultura francesa), até que as estatísticas viessem mostrar que eles obtinham o mesmo êxito que os alunos franceses dos mesmos meios sociais (Boulot & Boyson-Fradet, 1984). O fracasso específico das crianças magrebins ou portuguesas é o mesmo das crianças de classe operária, que, não mais que os adolescentes do Harlem ouvidos por Labov, não têm *handicap* de comunicação. Se há dificuldades de língua, elas não parecem estar, portanto, na língua

⁴⁴ Sobre os trabalhos da comissão Rouchette, que preparou a renovação do ensino de francês, cf. Romian, 1979.

de origem, mas mais provavelmente na língua de chegada: a escrita escolar. As perspectivas se abriram, então, em duas direções: perspectivas de ação, com as inovações pedagógicas para facilitar a articulação entre escola maternal e elementar; perspectivas de pesquisas sobre a entrada no “processo de leitura-escrita”.

As inovações pedagógicas tentaram fazer com que uma pedagogia do oral entrasse na escola elementar⁴⁴, visando as continuidades entre língua oral e língua escrita. Para trabalhar o oral em sala de aula, o principal obstáculo é estrutural: como fazer falar espontaneamente e frutiferamente trinta crianças ao mesmo tempo? Já que as interações entre o professor e os alunos não podem ser conduzidas de modo informal, recorreu-se tanto a baterias de exercícios, que foram tomados de empréstimo a algumas correntes didáticas de ensino de línguas estrangeiras (exercícios estruturais), quanto a atividades em pequenos grupos, capazes de estimular as trocas entre pares numa tarefa escolar dada. Simultaneamente, a atenção se voltou para o maternal. Neste caso também, o enriquecimento e a estruturação da língua oral exigem que se ponha em prática atividades que induzam interações intensas entre crianças, mas também entre adultos e crianças (Lentin, 1975, 1976). Entretanto, o trabalho não será o mesmo se o objetivo visado é facilitar a interlocução, na escola como em casa, ou possibilitar, no oral, a tomada de consciência ou a aquisição de *savoir-faire* necessários aos aprendizados futuros. As pedagogias da língua oral buscam conciliar, na medida do possível, as duas orientações. Enfim, aos exercícios que visam a uma concepção instrumental dos “pré-requisitos” (lateralidade, discriminação visual etc.

[Inizan, 1963]), vieram se juntar progressivamente todas as iniciações possíveis à cultura escrita: invenção de códigos de escrita⁴⁵, jogos de análise fonológica que conduzem as crianças a tratar a língua como um “objeto”, ou seja, a adquirir um comportamento “metalingüístico” (Gombert, 1990), familiaridade com os usos sociais das escritas (a correspondência, os cartazes, as etiquetas, o diário, o jornal, o livro de ficção ou de documentação) até que se possa criar, lado a lado com as bonecas e os cubos, um cantinho-biblioteca na sala de aula, ou a BCD em classes em que não se tem que aprender a ler e a escrever. Assim, em vinte anos, a grande seção da escola maternal começou a se preocupar prioritariamente em fazer a iniciação ao escrito, chegando, por vezes, até a pôr em prática procedimentos de aprendizado calcados nos do curso preparatório. É, então, em três anos (do último ano da escola maternal ao segundo ano da escola elementar), e não somente em dois⁴⁶, que se encontram agora repartidos os esforços para fazer com que as crianças entrem na língua escrita.

Vejam as perspectivas de pesquisas, por outro lado. As áreas nas quais os saberes se mostraram falhos dizem respeito às representações das crianças sobre a língua escrita e suas aprendizagens, ou seja, sobre o próprio trabalho escolar (Downing & Fijalkow, 1984; François, 1980; Bautier-Castaing, 1982; Pontecorvo, 1988; Sprenger-Charolles, 1988, 1989, 1990). Ao propor descrever a psicogênese do escrito nas crianças antes do aprendizado formalizado, Emilia Ferreiro foi a primeira a iniciar uma corrente de investigações que punha o modelo de desenvolvimento de Piaget numa via que ele não tinha previsto. Do mesmo modo que, quando manipulam fichinhas ou contam quantidades, as

⁴⁵ Os métodos de leitura que utilizam códigos intermediários para que as crianças não entrem em confronto direto com as irregularidades das relações entre palavra e escrita, parecem ter sido imaginados primeiramente na Grã-Bretanha por John Downing, sob o nome de Initial Teaching Alphabet. Na França, dois métodos foram criados desta perspectiva: Bentolila, Durand & Gauthier, 1976; Martinet, 1976.

⁴⁶ As instruções oficiais de 1972 determinam que o ensino da leitura se faça em dois anos (CP e CE1); a implantação de ciclos na escola primária, logo após a lei de orientação de 1989, faz com que ela se reparta ao longo de três anos (grande seção da escola maternal e dois primeiros anos de escola elementar). Ver Ministère de l'Éducation Nationale, 1992.

crianças constroem suas primeiras categorias numéricas, ao inventar “pseudo-escritas”, “pseudo-ortografias”, ou “pseudo-leituras”, elas tratam o sistema simbólico como um material a ser conceitualizado. Em nossas sociedades de escrita, as crianças analfabetas não esperam a série preparatória para tentar desvendar os mistérios do escrito. A hipótese forte dos psicólogos do desenvolvimento é que as crianças constroem representações estáveis e ordenadas, cujas manifestações podem ser encontradas, com variantes superficiais, nas diversas línguas alfabéticas. Os estágios do desenvolvimento intelectual diriam respeito, então, às operações lógicas que tratam da língua escrita, exatamente como tratam da experiência das ações (Ferreiro, 1977, 1988; Jaffré, 1987, 1990).

Entretanto, as aprendizagens não são da competência unicamente de um processo psicológico, mas de uma transmissão socialmente institucionalizada. Daí o formalismo das situações escolares, a passagem obrigatória pelos exercícios artificiais, que têm a vantagem de permitir ensinar a um grupo grande e de repartir o tempo e as dificuldades a serem superadas. O reverso da medalha é o fato de que fazem desaparecer os objetivos a longo prazo por detrás da divisão das tarefas impostas aos alunos (fazer um dever sem erro, escrever sílabas ditas, distinguir o singular do plural). O êxito dos alunos depende, assim, de sua capacidade para antecipar os saberes que estão em construção no arbitrário das atividades pontuais impostas, a dar ao trabalho escolar um sentido que transcende a execução dócil das tarefas propostas ao longo dos dias. Tais abordagens se situam na encruzilhada das pesquisas sobre a escolarização do escrito, o desenvolvimento cognitivo do aluno, suas representações do aprendido ou sua relação com o saber. As investigações se situam sempre entre escola e família, mas trata-se agora de cruzar as descrições quase etnológicas das práticas familiares e das práticas de classes (Chauveau & Rodovas-Chauveau, 1985; Lahire, 1993; Charlot, Bautier & Rochex, 1993).

No conjunto destas pesquisas, a leitura não está ausente, mas a ênfase foi sendo dada, inegavel-

mente, às produções escritas das crianças. A primeira razão é metodológica: como as palavras, as leituras se perdem, enquanto os escritos ficam. Analisar *corpus* de escritos (ou até mesmo o registro dos vestígios em produção: estratos de rascunhos, correções dos editores de texto, filme das atividades gráficas das crianças) é, então, muito mais cômodo do que estudar uma atividade mental invisível, cujos modos de abordagem são necessariamente imediatos (Chiss et al, 1987; Fabre & Marchand, 1988; Fabre, 1990; Garcia-Debane, 1990). Quanto às atividades de escrita, elas têm efeitos de retorno sobre a leitura, mas as interferências entre os dois aprendizados ainda são difíceis de serem delimitadas. Não há dúvidas de que, no terreno da língua escolar, os espaços inventivos dos anos futuros vão se situar menos no âmbito da leitura do que no da escrita, seja para especificar os pontos comuns e as diferenças entre produção oral e produção escrita, seja para descrever de modo sistemático as etapas ainda mal conhecidas, através das quais se constrói o domínio da produção escrita, que estão longe de serem as mesmas para os diferentes tipos de texto (Fayol, 1986, 1992a; Combettes & Tomassone, 1988; Halté, 1989).

Assim, duas grandes vias de abordagem trabalharam simultaneamente sobre o escrito escolar entre 1970 e 1990. A primeira, centrada prioritariamente na recepção do escrito, portanto na leitura, recusou, em todas as suas formas, as conseqüências a serem tiradas da afirmação “ler é compreender”, se a levarmos a sério. A segunda — da qual acabamos de retrair as diversas orientações — ressaltou a ligação entre escrita e leitura, deslocando progressivamente o interesse dos pesquisadores e dos pedagogos para as práticas de escrita, escolares mas também sociais⁴⁷. Nesta direção, os saberes parecem mais fáceis de serem constituídos (a escrita deixa

⁴⁷ Ver *Ecritures ordinaires*, POL/BPI, no prelo, organizado por Daniel Fabre, que explora as múltiplas facetas das práticas “ordinárias” de escrita dos franceses hoje. Ver também Bourgain, 1988.

vestígios), mas o risco é grande de se confundir o produto e a atividade de produção (Fayol & Gombert, 1987). Uma nova didática da produção escrita está sendo inventada, portanto, em todos os níveis do sistema, seja para fazer com que as crianças “entrem em escrita” desde as primeiras aprendizagens, para ajudar os alunos de escolas e colégios a produzirem diferentes tipos de textos, ou para incitar adolescentes e adultos a descobrir o trabalho da escrita, retomando os procedimentos inventados pelos escritores (oficinas de escrita) ou por outros especialistas das escritas profissionais (Ducanel et al., 1987; Reichler-Béguelin et al., 1990; Boniface, 1992). Ainda neste caso, a explosão das pesquisas traduz a complexidade insuspeita de um objeto, cujo modelo esteve, na França, fortemente marcado pela escrita literária, enquanto se descobria a especificidade das escritas “científicas”, que constituem a base de saberes escolares que ainda não se domina.

Leituras escolares e leitores em formação

Hoje em dia, a leitura escolar constitui, inteiramente, uma área da sociologia da leitura. Ela constituiu seu campo de modo visível e abriu oportunidades para novos questionamentos, confrontando prescrições institucionais e competências, representações e práticas das populações escolarizadas, nas diferentes etapas da escolarização. A escola é, de fato, o lugar que autoriza os pesquisadores a testarem as capacidades de leitura dos que a frequentam, e não autoriza somente a recolher suas opiniões e suas declarações sobre este assunto.

Antes de tudo, ela obrigou a se determinar como se superpõem e se distinguem as competências e as práticas em matéria de leitura. Quanto mais alto for o nível escolar, mais se lê: esta correlação é sempre verdadeira, mas é imprecisa demais para dar conta de uma multiplicidade de fenômenos, que se conhece melhor agora graças aos dispositivos de avaliação (Thélot, 1992a, 1992b). Sabe-se como variam as performances dos sujeitos (caracterizados

por idade, sexo, origem social e geográfica), segundo o tipo de texto (relato, documentário, argumentação), segundo o que se espera da leitura (reminiscência, compreensão literal, dedução de informações implícitas, interpretação etc.). Pode-se também procurar saber se estão ou não ligadas a outras variáveis (os outros desempenhos escolares, o estilo pedagógico dos professores (Sublet & Preteur 1991), o estabelecimento de origem (Derouet, 1987)). A retomada regular de alguns protocolos de avaliação permite constituir um observatório na longa duração e ter sobre alguns pontos comparações internacionais, segundo as quais os alunos franceses tem um bom desempenho (Elley, 1992). Nestes últimos anos, dispositivos nacionais permitiram aos professores testar todos os alunos no começo do ano escolar (entrada em ciclo 3 da escola primária, entrada na sexta série, entrada em segunda). O fracasso massivo em algumas matérias numa dada idade mostra a que ponto ler é um processo complexo e lento a ser implantado: se os alunos de sexta série ainda são uma pequena minoria a descobrir o implícito de um texto, não se pode estigmatizar o fracasso de toda uma classe etária e considerar que a escola primária falhou. Trata-se simplesmente de uma competência para estudar no colégio. As avaliações ajudam, portanto, a construir progressões de aprendizagem mais realistas, tanto em leitura quanto em outras áreas, e, ao lado destes dispositivos genéricos, encontra-se uma variedade de testes muito mais precisos que se pretendem auxiliares do diagnóstico e reguladores pedagógicos. Para uns e outros, os limites das informações trazidas são relacionados aos próprios limites do protocolo “papel-e-lápis”, com o qual só se pode tratar das leituras breves, com crianças já bem envolvidas com sua escolaridade.

Não basta poder ler para querer ou gostar de ler. Ao lado de informações clássicas sobre a difusão da imprensa especializada para a juventude, as vendas em livrarias, os empréstimos em biblioteca, já se dispunha de um certo número de levantamentos sobre as leituras dos jovens (Robine, 1984; Balhoul, 1986; Singly, 1989, 1993). Os novos levanta-

tamentos permitem cruzar os resultados escolares com os interesses pela leitura destes jovens, com o risco de abalar alguns estereótipos professorais. Descobre-se, assim, a existência de alunos que têm bons resultados em francês, mas nenhum interesse por leitura (um a cada dois), que lêem pouco (um a cada quatro), ao lado dos que estão em situação de fracasso na mesma matéria, mas cuja boa vontade para a leitura parece insaciável (um a cada quatro) (Singly, 1993, p. 47 ss.). Pesquisar sobre a leitura na escola permite abordar as práticas *in statu nascendi*, compreender as perturbações ou as contradições entre as prescrições professorais e as incitações das convivialidades adolescentes. É tão fácil partilhar os prazeres de um filme ou de um concerto musical, assim como é fácil conversar sobre uma emissão de televisão, e tão difícil falar das leituras que fazemos...

A sociologia da leitura escolar obrigou, assim, a se pensar diferentemente a oposição entre leitura de lazer e leitura de trabalho, leituras obrigatórias e leituras escolhidas. Contrariamente ao que acontece com o grande público, as obras literárias de ficção, até o final do liceu, fazem parte das leituras de formação obrigatórias. Entre o peso dos modelos familiares e as incitações dos grupos de pares, a escola é, assim, um território de leituras ambíguas. Nela os alunos devem ter contato, custe o que custar, com alguns textos do patrimônio cultural, e os professores tem por missão fazer nascer estes encontros protocolares das emoções ou das alegrias memoráveis. Vê-se aqui tudo aquilo que poderiam trazer as investigações mais profundas sobre as leituras dos professores, prescritores institucionais e mediadores culturais, cujo peso é mais importante do que eles próprios podem crer (Demailly, 1984; Smith, 1990; Estabilet & Félouzis, 1992). A prova disto é a constatação de o quanto as maneiras de ler aparecem marcadas pelas culturas escolares “nacionais”, quando se compara a maneira como reagem adultos e jovens de diferentes países a uma mesma obra (Burgos, 1991). As pistas são portanto férteis para que se possa compreender melhor como se põem em prática, a partir dos processos de

escolarização, formas coletivas de interpretação, no espaço em que cada um investe, no entanto, a singularidade de seus gostos e de suas escolhas pessoais. Os que estudam a recepção das obras não estariam mais limitados às hierarquias sociais e às clivagens ideológicas dos espaços nacionais, e a sociologia da leitura literária poderia se ver progressivamente transformada.

Enfim, à questão ardente dos fracassos em leitura vem se acrescentar uma preocupação recente, persistente, porém mais difusa, sobre a baixa da porcentagem dos leitores fortes, que lêem bem. O prolongamento geral da escolarização, a mobilização da escola ante os fracassos precoces em leitura parece, então, ter desempenhado um papel, transformando o contato com os livros numa prática muito melhor partilhada do que antes (é cada vez maior o número dos que declaram nunca ler livros). Em contrapartida, a parcela dos grandes leitores, que lêem muito, diminuiu. As primeiras pesquisas sobre a leitura na escola mostram que, hoje em dia, se pode estar engajado numa escolaridade de alto nível, sem que por isso se seja um leitor assíduo ou se declare sê-lo (Fraisie, 1993). Hoje, a sociologia da leitura escolar está em confronto com este enigma: compreender como o gesto que constitui sempre a condição *sine qua non* das escolarizações bem-sucedidas tornou-se progressivamente dissociável dos investimentos intelectuais ou culturais livres, quer se trate de freqüentar os livros, os jornais, as livrarias ou as bibliotecas.

O que é ler? Uma prática social de tal familiaridade que cada um conhece, pela experiência própria, e que pareceria, portanto, inútil definir. Um dos primeiros efeitos da “crise da leitura”, nos anos 70, foi de fazer com que se explicitasse aquilo que, para cada um, estava por detrás da palavra ler, de modo a remediar os fracassos de aprendizagem que pareciam pôr em risco tanto o futuro escolar das crianças quanto a civilização do impresso na era da mídia audio-visual. A sociologia da leitura escolar, emergente nesta situação de crise, contribuiu para enriquecer as representações espontâneas da leitu-

ra e para acabar com as visões maniqueístas que dividem o espaço social entre leitores e não-leitores. Os saberes construídos em função desta prática problemática constituíram campos de pesquisa altamente especializados, e, desde então, as bibliotecas estão cheias. Os encontros entre pesquisadores de diferentes horizontes ressaltaram, assim, as múltiplas facetas de uma atividade tão complexa que só se pode considerar algumas delas. Aqueles que fazem ler as crianças, em todas as etapas da escolarização, podem, sem dúvida, ter uma fonte ampla de informações, mas devido à superabundância da oferta e sua rápida evolução, não correm absolutamente o risco de se verem prisioneiros das problemáticas e das prescrições de uma ciência rainha: verifica-se aqui a que ponto a pedagogia não é uma ciência aplicada. Em contrapartida, por ser um objeto comum de múltiplas pesquisas, oriundas de todas as disciplinas, e por continuar sendo uma questão científica esfacelada, a leitura foi e continua sendo a oportunidade para trocas interdisciplinares tão frutíferas quanto imprevistas.

ANNE-MARIE CHARTIER é Maître de Conference do Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Versailles, onde atua, como coordenadora e professora, em cursos de formação de professores da escola elementar. É pesquisadora associada ao Service d'Histoire de l'Éducation do Institut National de Recherche Pédagogique - INRP. Doutorou-se em Educação pela Université Paris V, com a tese *La lecture scolaire entre opinions et prescriptions: comment les discours disent les pratiques*. Sua especialidade é o ensino elementar e a história cultural das práticas de escolarização (séculos XIX e XX), em particular a história escolar e não escolar da difusão das práticas de leitura e escrita. É autora, juntamente com Jean Hébrard, de *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, 1989.

Referências bibliográficas

ALLEN, James Smith, (1991). *In the Public Eye. A History of Reading in Modern France, 1800-1940*. Princeton: Princeton University Press.

- BALHOUL, Joëlle, (1986). *Lectures précaires*. Etudes sociologiques sur les faibles lecteurs. Paris: BPI/Centre Georges Pompidou.
- BASTIEN, Gérard, (1986). *Cinquante ans de méthode de lecture au cours préparatoire (de 1930 a nos jours): orthographe, langue, idéologie*. Tese. Universidade de Lyon II.
- BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger, (1971). *L'Ecole capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- BAUTIER-CASTAING, Elisabeth, (1982). L'authentique désauthentifié: la situation scolaire de production langagières. *Etudes de linguistique appliquée*, 48, p. 80-90.
- BÉNICHOU, Jean-Pierre, ESPÉRANDIEU, Véronique, LION, Antoine, (1984). *Des illettrés en France*. Paris: La Documentation Française.
- BENTOLILA, Alain, DURAND, Colette, GAUTHIER, Marie-Thérèse, (1976). *Communication et codages*. Premier pas dans le monde de l'écrit. Paris: Hachette.
- BERNSTEIN, Basil, (1973). Une critique du concept d'éducation de compensation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n. 46, p. 25-35, abr.
- _____, (1975a). *Classe et pédagogie: visibles et invisibles*. Paris: OCDE.
- _____, (1975b). *Langage et classes sociales*. Codes sociolinguistiques et controle social. Paris: Minuit.
- BESSE, Jean-Marie, et al., (orgs.), (1992). *L'Illettrisme en questions*. Lyon: PUF.
- BLANCHE-BENEVENISTE, Claire, (1993). Faire des phrases. *Le Français aujourd'hui. Norme(s) et pratiques de l'oral*, 101, p. 6-15, mar.
- BONIFACE, Claire, (1992). *Les Ateliers d'écriture*. Paris: Retz.
- BOULOT, Serge, BOYSON-FRADET, Danielle, (1984). L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé). *Les Temps modernes*, 452-453-454, p. 1902-1914, mar.-mai.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, (1964). *Les Héritiers*. Les Etudiants et la culture. Paris: Minuit.
- _____, (1970). *La Reproduction*. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit.
- BOURGAIN, D., (1988). *Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Discours sur l'écriture. Tese de doutoramento. Besançon: Universidade de Franche-Comté.
- BROSSARD, Michel, (1978). Milieu social, situation de valisation et capacités linguistiques. *Revue française de pédagogie*, 44, p. 38-45.

- BRUNER, Jérôme S., (1983). *Le Développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- _____, (1986). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- BURGOS, Martine, (1991) La lecture comme pratique dialogique et son interprétation sociologique. In: PRIVAT, Jean-Marie, REUTER, Yves. *Lectures et médiations culturelles*. Lyon: PUF, p. 41-58.
- CACÉRES, Geneviève, et al., (1961). *Regards neufs sur la lecture*. Paris: Seuil.
- CANAC, Henri, (1965). *La Lecture*. Eléments de pédagogie. Paris: Didier.
- CERTEAU, Michel de, JULIA, Dominique, REVEL, Jacques, (1975). *Une politique de la langue*. La Révolution française et les patois. Paris: Gallimard.
- CERTEAU, Michel de, (1975). *L'écriture de l'Histoire*. Paris: Gallimard.
- _____, (1980). *L'invention du quotidien, I, Arts de faire*. Coleção 10/18. Paris: UGE.
- CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Elisabeth, ROCHEX, Jean-Yves, (1993). *Ecole et savoir, dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- CHARMEUX, Evelyne, (1975). *La Lecture à l'école*. Paris: CEDIC.
- CHARTIER, Anne-Marie, (1991). L'armoire de chêne et le coussin. *Autrement*, 131, *La Bibliothèque*, p. 127-134.
- CHARTIER, Anne-Marie, HÉBRARD, Jean, (1989). *Discours sur la lecture, 1880-1980*. Paris: BPI/ Centre Georges Pompidou.
- _____, (1990). Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques. *Le Français aujourd'hui*, p. 100-109, jun.
- CHARTIER, Roger (org.), (1985). *Pratiques de la lecture*. Marseille: Rivages.
- _____, (1987). *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- CHARTIER, Roger, MARTIN, Henri-Jean (orgs.), (1985). *Histoire de l'édition française*, tomo 3, *Le Temps des éditeurs*. Du romantisme à la Belle Epoque. Paris: Promodis.
- CHAUNU, Pierre, (1975). *Le Temps des réformes*. La crise de la chrétienté. L'Eclatement, 1250-1550. Paris: Fayard.
- CHAUVEAU, Gérard, (1973). Etude d'un manuel de lecture Daniel et Valérie. *Interéducation*.
- CHAUVEAU, Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane, (1985). Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 70, p. 5-10, jan.-mar.
- CHILAND, Colette, (1971). *L'Enfant de six ans et son avenir*. Paris: PUF.
- CHISS., Jean-Louis, (org.), (1987). Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. *Prisme, Didactiques 3*. Bruxelles: Duculot.
- CLANCHY, Michael T., (1993). *From Memory to Written Record*. England 1066-1307. 2a edição. Londres: Blackwell.
- COMBETTES, Bernard, TOMASSONE, René, (1988). *Le Texte informatif*. Aspects linguistiques. Bruxelles: De Boek Université.
- COMPAYRÉ, Gabriel, (s/d). *Traité de pédagogie*. Paris: Alcan.
- CRESAS, (1981). *Le Handicap socioculturel en question*. Paris: ESF.
- DANDURAND, Pierre, (1962). *L'image de la société dans les manuels de lecture au cours moyen (1930-1960)*. Tese de doutoramento. Universidade de Paris.
- DANNEQUIN, Claudine, (1977). *Les enfants bâillonnés*. Lyon: CEDIC.
- DE SINGLY, Françoise, (1993). Les jeunes et la lecture. *Dossiers éducation et formations*, n°s 24 e 25. Paris: Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, DEP, jan. e fev.
- DEBRAY RITZEN, Pierre, (1970). *La Dyslexie de l'enfant*. Paris: Casterman.
- DEMAILLY, Lucie, (1984). Contribution à une sociologie des pratiques enseignantes. *Revue française de sociologie*, XXV.
- DEROUET, Jean-Louis, (1987). Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. *Revue française de pédagogie*, 78, p. 86-108.
- DOWNING, John, FIJALKOW, Jacques (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse: Privat.
- DUCANCEL, Gilbert, et al., (1987). *Problèmes d'écriture*. *Collection Rencontres pédagogiques*, 19. Paris: INRP.
- DUMAZEDIER, Joffre, HASSENFORDER, Jean, (1956). Le loisir et le livre: éléments pour une sociologie de la lecture. *Bulletin des Bibliothèques de France*, tomo 4, 6 jun.

- ELLEY, Warwick B., (1992). *How in the world do students read? L.E.A. Study of Reading Literacy*. Hamburgo: Grindeldruck GMBH/ International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- ELLIS, Andrew W., (1989). *Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- ESCARPIT, Robert, (1963). *Sociologie de la lecture à Bordeaux*. Bordeaux: Faculté des Lettres.
- ESPERET, Eric, (1979). *Langage et origine sociale des élèves*. Berna: Peter Lang.
- ESTABLET, Roger, FÉLOUZIS, Georges, (1992). *Livre et télévision: concurrence ou interaction?*. Paris: PUF.
- FABRE, Claudine, (1990). *Les Brouillons d'écoliers*. Grenoble: Céditel.
- FABRE, Claudine, MARCHAND, Frank (orgs.), (1988). Production de textes écrits. *Etudes de linguistique appliquée*, 71, jul.-set.
- FABRE, Daniel (org.). *Ecritures ordinaires*. POL/BPI, no prelo.
- FAGUET, Emile, (1911). *L'Art de lire*. Paris: Hachette.
- FAYOL, Michel, (1986). Les types de textes: approches de psychologie cognitive. *Communication: Textes and Text Processing*, 22-25, set.
- _____, (1992a). L'Écrit: perspectives cognitives. *Entretiens Nathan*, vol. 2. Paris: Nathan
- _____, (1992b). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.
- FAYOL, Michel, GOMBERT, Jean-Emile, (1987). Le retour de l'auteur sur son texte: bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Répères*, 73, p. 85-95.
- FERREIRO, Emilia, (1977). Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. *Revue suisse de psychologie*.
- _____, (1988). *Lire-écrire à l'école: comment s'y prennent-ils?*. Lyon: CRDP.
- FIJALKOW, Jacques, (1986). *Mauvais lecteurs, pourquoi?*. Paris: PUF.
- _____, (org.), (1989a). *Décrire l'écrire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, CRDP.
- _____, (1989b). Autolangage et apprentissage de la lecture. *Enfance*, 42, 1-2, p. 83-90.
- FOUCAMBERT, Jean, (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris: OCDL-SER-MAP.
- FOURMENT, Alain, (1987). *Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants (1768-1968)*. Paris: Eole.
- FRAISSE, Emmanuel (org.), (1993). *Les Étudiants et la lecture*. Paris: PUF.
- FRANÇOIS, Frédéric, (1980). Analyses linguistiques, normes scolaires et différenciations socio-culturelles. *Langages*, 59, p. 25-52.
- FUMAT, Yveline, (1978). La socialisation politique à l'école, du Tour de la France par deux enfants aux manuels de 1977. *Revue française de pédagogie*, 44, p. 71-81, jul.-set.
- _____, (1984). *Travail, propriété et pouvoir: l'idéologie des manuels de morale et d'instruction civique des débuts de la IIIe République*. 3 vol. Tese de Doutorado de Estado. Universidade Paris V.
- FURET, François, OZOUF, Jacques, (1977). *Lire et écrire*. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry. Paris: Minuit.
- GARCIA-DEBANE, Claudine, (1990). *L'Elève et la production d'écrit*. Metz: Centre d'analyse syntaxique.
- GFEN, (1979). *Parler, écrire "pour de bon" à l'école*. Paris: Casterman.
- GOMBERT, Jean-Emile, (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- GOODMAN, Kennet S., (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H., RUDDLELL, R.-B. (orgs.). *Theoretical Models and Process of Reading*. Newark: International Reading Association.
- GOODY, Jack, (1979). *La Raison graphique*. La Domestication de l'esprit sauvage. Paris: Minuit
- GRANJON, Nadine, (1949). Contribution à l'étude de la dyslexie d'évolution. *Enfance*, 3.
- GRUNY, Marguerite, (1931). L'Heure Joyeuse. In: LEMAITRE, Henri. *La Lecture publique: mémoire et vœux du congrès international d'Alger*. Paris: Droz.
- HALTÉ, Jean-François, (1989). Discours explicatif: état et perspectives de la recherche. *Répères*, 77.
- HÉBRARD, Jean, (1980). Ecole et alphabétisation au XIXe siècle. *Annales ESC*, 1, p. 68-87.
- _____, (1988). La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne. *Histoire de l'éducation*, 38, p. 7-8.
- HOGGART, Richard, (1971). *La culture du pauvre*. Paris: Minuit.
- HOUDEBINE, Anne-Marie, (1979). Pour une pédagogie de l'oral. *Répères*, 56, p. 98-108.

- HUBERMAN, Michel, (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation*. Paris/Genebra: UNESCO/ BIE.
- _____, (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle: vers un mode d'emploi. *Education et recherche (Suisse)*, vol. 4, n. 2, p. 136-152
- _____, (1983). Répertoire, recette et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information. *Education et recherche (Suisse)*, vol. 5, n. 2, p. 157-177
- _____, (1984). *Travail, propriété et pouvoir*: l'idéologie des manuels de morale et instruction civique des débuts de la IIIe République. 3 vol. Tese de doutoramento. Universidade de Paris V.
- _____, (1992a). De la recherche à la pratique: comment atteindre des retombées fortes?. *Revue française de pédagogie*, 98, jan.-mar.
- _____, (1992b). Que lisent les enseignants? In: ÉTÉVÉ, Christiane (org.). *Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris: INRP.
- HUGON, Marianne, (1981). *Les Instituteurs et les classes de perfectionnement, 1903-1963*. Tese de 3° ciclo. Universidade de Paris V.
- INIZAN, André, (1963). *Le Temps d'apprendre à lire*. Paris: Armand Colin.
- INRDP, (1975). *Le Travail indépendant*: le centre d'autodocumentation du CES de Marly-le-Roi. Paris: INRDP.
- INRP, (1989). *Apprendre à lire et à écrire*. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue française de pédagogie. Paris: INPR.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane, (1974). Os handicaps "socio-culturels" e seus remédios pedagógicos. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, p. 303-318, out.-nov.-dez.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre, (1987). *La compétence phonogrammique chez les enfants*. ATP-Nouvelles Recherches sur le langage. Laboratoire HESO-CNRS.
- _____, (1990). *Les orthographes inventées*: recueil de données et mode d'analyse. Lyon. Comunicação no seminário RECUEIL.
- JAROUSSE, Jean-Pierre, MINGAT, Alain, RICHARD, Marc, (1992). La scolarisation maternelle à deux ans, 1986-89. *Education et formations*, 31, p. 3-9, abr.-jun.
- KERGOMARD, Pauline, ([1886]1974). *L'Éducation maternelle dans l'école*. Paris: Hachette.
- KOLINSKY, Régine, MORAIS, José, SEGUI, Juan, (1991). *La renaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles*. Etudes de psycholinguistique cognitive. Paris: PUF.
- LABOV, William, (1976). *Sociolinguistique. Le parler ordinaire*: la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis. 2 tomos. Paris: Minuit.
- _____, (1978). *Le parler ordinaire*. Paris: Minuit.
- LAHIRE, Bernard, (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire. Lyon: PUL.
- LAMBERT-CHESNOT, Odile, (1979). *Incidences pédagogiques de l'implantation et du fonctionnement d'une bibliothèque-centre documentaire dans les écoles primaires*. Tese de 3° ciclo. Universidade de Paris XIII.
- LAWTON, Denis, (1973). Recherche sur les rapports entre langue et école. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n. 46, p. 11-24, abr.
- LEMAITRE, Henri, (1931). *La Lecture publique*: mémoire et voeux du congrès international d'Alger. Paris: Droz.
- LENTIN, Laurence, (1975). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*. Paris: ESF.
- _____, (1976). *Comment apprendre à parler à l'enfant de six ans*. Paris: ESF.
- LENTIN, Laurence, CLESSE, C., HÉBRARD, Jean, JAN, Isabelle, (1977). *Du parler au lire*. Interaction entre l'adulte et l'enfant. Paris: ESF.
- LESELBAUM, Nelly, (1990). *Le Développement du travail autonome des vingt dernières années*. Contribution à l'étude des changements à partir de l'analyse de deux cas d'innovation. Tese de doutoramento. Universidade de Paris VIII.
- LEVY-SHOEN, Ariane, O'REGAN, J. Kevin, (1989). Le regard et la lecture. *La Recherche*, p. 744 ss, jun..
- LURÇAT, Liliane, (1977). *La Maternelle*: une école différente. Paris: Le Cerf.
- MAINGUENEAU, Dominique, (1979). *Les livres d'école de la République, 1870-1914*. Discours et idéologie. Paris: Sorbonne.
- MARCHAND, Frank, (1971). *Le Français tel qu'on l'enseigne*. Paris: Larousse.
- MARCOIN, Francis, (1985). *La lecture dans les lectures*: les manuels scolaires entre 1880 et 1960. Paris: BPI-Centre Georges Pompidou, datilografado.
- MARIET, François, (1982). La formation d'une inculture: la vie économique et sociale selon les manuels de lecture de l'école élémentaire en France (1968-1978). *Etudes de linguistique appliquée*, 47, p. 97-120, jul.
- MAROZI, C., (1975). *Pédagogie et organisation de l'enseignement spécialisé*. Paris: ESF.

- MARTIN, Henri-Jean, (1988). *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris: Librairie Académique Perrin.
- MARTINET, André, (1976). L'accès à la lecture et à l'écriture par l'Alfonie. In: BENTOLILA, Alain (org.). *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*. Paris: Retz.
- MIALARET, Gaston, (1966). *L'Apprentissage de la lecture*. Etude pédagogique. Paris: PUF.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (1978). *Initiation à l'utilisation d'un Centre de documentation et d'information: première contribution à une méthodologie de l'autodocumentation*. Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- _____, (1979). *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école*. Paris: CNDP.
- _____, (1992). *La Maîtrise du langage à l'école*. Paris: CNDP-Savoir Livres.
- MOLLO, Suzanne, (1969). *L'Ecole dans la société*. Psychosociologie des modèles éducatifs. Paris: Dunod.
- MUCCHIELLI, Roger, BOURCIER, Arlette, (1963). *La Dyslexie, maladie du siècle*. Paris: ESF.
- MULLER, Pierre, (1993). *Lire et relire avec l'ordinateur*. Lecture/écriture. Des approches de recherche. INRP.
- NOISET, G., (1982). La capacité de lire à la fin de la scolarité primaire, étude expérimentale. *Revue française de pédagogie*, 58, p. 7-2, 8 jan.-mar.
- ORIOLO-BOYER, Colette, (1984/85). Lire-écrire avec l'ordinateur. *TEM Texte en main*, 3/4.
- PLAISANCE, Eric, BAUDELOT, Olga, (1974). L'Evolution des objectifs de l'école maternelle. *Cahiers du CRESAS*, 9, p. 5-104.
- PONTECORVO, Clotilde, (1988). Interactions sociocognitives et acquisitions des connaissances en situation scolaire: contexte théorique, bilan et perspectives. *European Journal of Psychology of Education*, numéro especial, "Le fonctionnement de l'enfant à l'école", p. 139-149.
- POULAIN, Martine, (1992a). Naissance des sociologies de la lecture. In: _____ (org.). *Histoire des Bibliothèques françaises*, tome IV, *Les Bibliothèques au XXe siècle, 1914-1990*. Paris: Promodis-Editions du Cercle de la Librairie, p. 273-293.
- _____, (1992b). Livres et lecteurs. *Histoire des bibliothèques françaises*, tome IV, *Les Bibliothèques au XXe siècle, 1914-1990*. Paris: Promodis-Editions du Cercle de la Librairie.
- POURTOIS, Jean-Pierre, (1979). *Comment les mères enseignent à leurs enfants de 5-6 ans*. Paris: PUF.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J., et al., (1990). *Ecrire en français: cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. 1990.
- RÉMOND, Georges, RICHAUDEAU, François, (1978). *Je deviens un vrai lecteur*. Paris: Retz.
- RICHAUDEAU, François, (1969). *La Lisibilité*. Paris: CEPL.
- RICHAUDEAU, M. François, GAUQUELIN, F., (1969). *La Lecture rapide*. Paris: CEPL.
- RIEBEN, L., PERFETTI, C., (1989). *L'Apprenti lecteur*. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Delachaux et Niestlé.
- ROBINE, Nicole, (1984). *Les Jeunes Travailleurs et la lecture*. Paris: La Documentation française.
- ROGERS, E., SHOEMAKER, F., (1971). *The Communication of Innovations*. Nova York: Free Press.
- ROMIAN, Hélène, (1979). *Pour une pédagogie scientifique du Français*. Paris: PUF.
- ROUCHETTE, Marcel, (1968). L'Enseignement de la langue française à l'école élémentaire. *L'Education*, nov.
- ROUDINESCO-AUBRY, Jenny, (1950). Étude de 40 cas de dyslexie d'évolution. *Enfance*, 1.
- SCHNEUWLY, Bernard, (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: SCHNEUWLY, BRONCKARD. *Vygotski aujourd'hui*. Lausanne: Dalachaux et Niestlé.
- SINGLY, François, (1989). *Lire à 12 ans*. Paris: Nathan.
- _____, (1993). Les jeunes et la lecture. *Education et formations*, p. 24-25.
- SMITH, Frank, (1971). *Understanding Reading*. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. New York: Holt/ Rinehart and Winston.
- _____, (org.), (1980). *Comment les enfants apprennent à lire*. Ce que nous révèle la psycholinguistique. Paris: AFL.
- SMITH, M.P., (1990). *Fictions de la lecture*. De la formation des goûts littéraires dans l'enseignement secondaire. Tese de doutoramento, Universidade de Paris III.
- SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, (1988). L'évolution des conceptions de la lecture et de son apprentissage. In: CHRISTIN, Anne-Marie (org.) *Espaces de la lecture: ecriture III*. Paris: Retz.

- _____, (1989). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés: une approche psycholinguistique. *Revue française de pédagogie*, 87
- SUBLET, Françoise, PRETEUR, Yves, (1991). Le rapport à l'objet livre dans le développement des compétences de lecture au CM1-CM2. In: PRIVAT, Jean-Marie, REUTER, Yves (orgs.). *Lectures et médiations culturelles*. Colloque de Villeurbanne. Lyon: PUL. p. 75-98.
- SNYDERS, Georges, (1976). *Ecole, classes et lutte de classe*. Paris: PUF.
- THÉLOT, Claude, (1992a). Que sait-on des connaissances des élèves?. *Les Dossiers d'éducation et formations*, 17.
- _____, (1992b). Évaluation CE2 6e. *Les Dossiers d'éducation et formations*, 22.
- VÉLIS, Jean-Pierre, (1988). *La France illetrée*. Paris: Seuil.
- VIAL, Monique, (1986). *Les Origines de l'enseignement spécial en France*. Les instances politiques nationales et la création des classes et des écoles de perfectionnement: le Parlement face au projet de loi (1907-1909). Paris: INRP.
- VYGOTSKI, L.S., (1986). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Éditions Sociales.
- YATES, Frances A., (1975). *L'Art de la mémoire*. Paris: Gallimard.
- ZAGAR, Daniel, (1993). L'approche cognitive de la lecture: de l'accès au lexique au calcul syntaxique. In: FAYOL, Michel, et al. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF. p. 11-72.
- ZAZZO, René, et al., (1966). *La nouvelle échelle métrique de l'intelligence*, tomo 1, *Principes de construction et d'utilisation*. Paris: Armand Colin.
- _____, (1969). Démythifier le Q.I. *Le Courrier Médical*, 17, 91-20. p. 4211, mai.
- ZUZZO, Bianka, (1978). *Le Grand Passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris: PUF.