

Autores, tradutores e organizadores
Adriana Pastorello Buim Arena
Dagoberto Buim Arena

FOUCAMBERT E BAJARD:

O ENCONTRO DE

Paris



Pedro & João
editores

FOUCAMBERT E BAJARD:
O ENCONTRO DE PARIS

Adriana Pastorello Buim Arena
Dagoberto Buim Arena
(Autores, tradutores e organizadores)

FOUCAMBERT E BAJARD:
O ENCONTRO DE PARIS


Pedro & João
editores

Copyright © Autora e autor

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora e do autor.

Adriana Pastorello Buim Arena; Dagoberto Buim Arena

Foucambert e Bajard: o encontro de Paris. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 175p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-5869-396-3 [Impresso]

978-65-5869-397-0 [Digital]

1. Jean Foucambert. 2. Élie Bajard. 3. Entrevista. 4. Leiturização. 5. Apropriação da linguagem. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Foto da capa: http://obviousmag.org/u_think/2015/a-lingua-e-a-roupa.html

Tradução e revisão: Adriana Pastorello Buim Arena; Dagoberto Buim Arena

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

“Não adianta cobrar das pessoas aquilo em que acreditam se elas são as primeiras vítimas dessa crença”.

(Foucambert, 2010, p. 137)

“O conjunto dos grafes compõe o sistema gráfico que opera semioticamente por meio de uma dimensão ideográfica.”

(Bajard, 2006, p. 499)

AGRADECIMENTO

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento
de pessoal de Nível Superior - e à FAPESP -
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado
de São Paulo – pelo financiamento.

SUMÁRIO

Caminho percorrido para a construção do diálogo	11
1º Ato	17
Foucambert e Bajard: companheiros em algumas jornadas	
Jean Foucambert: um militante da leiturização	18
Élie Bajard: um militante da alfabetização Maria Lúcia Pupo	20
2º Ato	23
Diálogos no encontro na Associação Francesa para a Leitura	
3º Ato	139
Carta das Cidades-leitoras Jean Foucambert	
Manifesto dos usuários da escrita Élie Bajard	153
Epílogo	171
Obras citadas	173

CAMINHO PERCORRIDO PARA A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO

Desde os primeiros anos da década de 1990 vínhamos acompanhando as publicações e conferências proferidas por Jean Foucambert e Élie Bajard em congressos em São Paulo, mas nunca tínhamos mantido encontros pessoais antes de 2012. Nesse ano, tivemos, Adriana e Dagoberto Buim Arena, o primeiro encontro presencial com Élie Bajard por ocasião do *VII Congresso de Alfabetização, V Congresso de Educação Infantil e EJA: práticas de leitura e de escrita para a constituição*, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, coordenado por Adriana e por outras professoras. Depois desse primeiro contato, estreitamos os vínculos acadêmicos por correspondências eletrônicas frequentes em torno de alfabetização. Em 2013, a secretaria de educação de Marília-SP aceitou um plano de formação de professores alfabetizadores proposto por Bajard, com a participação de Dagoberto, professor da disciplina Alfabetização na Unesp. Esse plano foi executado de 2013 a 2014, com um grupo de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Entre outubro de 2013 e agosto de 2014 nos deslocamos para um estágio pós-doutoral no

CELSA – Sorbonne, Paris IV, sob a supervisão de Emmanüel Souchier, enquanto Bajard continuava com a formação em Marília.

Em junho de 2014, voltamos a nos encontrar em Paris, durante sua viagem de férias de verão. Nesse mês, trocamos ideias a respeito de um livro que ele estava escrevendo. Anos depois, em 2019, organizamos, a pedido dele feito em 2017, quando ocorreu o nosso último encontro presencial, os capítulos ainda não concluídos da obra que deveria ser editada após sua morte, por ele presentida pouco antes de submeter-se a uma cirurgia de substituição de uma válvula em seu coração. *Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?* foi postumamente publicado em 2021 pela Cortez Editora.

Em 2014, entretanto, Bajard combinara um encontro com Foucambert na sede da Associação Francesa para a Leitura – AFL, na 65 Rue des Cités, 93300, em Aubervilliers, na região metropolitana de Paris. No dia 14 de junho, às 9 horas, lá estávamos, recebidos por Foucambert e por Marie, a secretária da associação. Conversamos a respeito dos rumos das políticas de alfabetização na França, das experiências de Bajard no bairro do Campo Limpo, em São Paulo, e em Marília. A longa conversa também trouxe à tona as memórias de Foucambert quando desenvolveu seus trabalhos de formação de professores no Instituto

Nacional de Pesquisas Pedagógicas – INRP, na França, dos quais Bajard também participara.

As conversas registradas por um gravador digital dormiram em um computador até 2019, dois anos após a morte de Bajard. Cumprido o compromisso selado com ele em 2017, de concluir a obra por ele legada, nos dedicamos a uma outra tarefa, também previamente combinada com Bajard e com Foucambert, a de transcrever os áudios registrados e publicar os diálogos, com a intenção de perenizar as memórias desses dois franceses militantes no campo da alfabetização e da leiturização. Eles jamais renunciaram à posição de vanguarda nos embates contra o pensamento tecnicista e tradicionalista baseado na fonoaudiologia, neurologia e psicologia cognitivista, entre outras áreas das ciências da natureza. Bajard se dedicava, em seus escritos e em suas palestras, a demonstrar que a linguagem escrita era apropriada pelo ato de ler, como material gráfico a ser percebido pelos olhos, mas sua atenção também se dirigia para o aspecto gráfico da palavra, como contraponto às pesquisas oriundas das ciências biológicas que pregavam e pregam a necessidade de desenvolvimento da consciência fonológica como requisito para as crianças se alfabetizarem. Foucambert, responsável pelo conceito de leiturização, também insiste na apropriação da

linguagem escrita pelo ato de ler. Para ele, o fundamental é observar o que faziam os operários do século XIX quando ensinavam seus filhos. A leitura de panfletos, jornais e todo material de organização dos trabalhadores era o conteúdo de ensino, de aprendizagem, ao mesmo tempo conteúdo da vida e da luta diária. Para ele, os textos são as criações de linguagem escrita onde devem se encontrar os professores e seus alunos no século XXI. Esse lugar também era o proposto por Bajard, cujo desejo era combater, com argumentos empregados na construção gráfica da palavra, os defensores do método fônico e da consciência fonológica. Essas congruências se manifestam nos diálogos travados entre eles.

As transcrições dos áudios foram lentas, minuciosas e laboriosas porque feitas por dois brasileiros não nativos em francês, ouvidos colados nos fones, sem ter como consultores os dois principais protagonistas, um por morar em Paris, outro por não morar mais no planeta. Por isso, tomamos algumas decisões, entre elas a de suprimir trechos sobre assuntos pessoais, sem nenhum vínculo com o tema em discussão, e a de acrescentar nomes, situações e obras citadas para alimentar de informações o leitor. Para isso, recorremos a pesquisas em sites e bibliotecas virtuais. Por essa razão, o leitor encontrará interrupções necessárias para que

alguns comentários sejam introduzidos. Essas inserções estão grafadas em fonte distinta de caracteres da empregada no registro dos diálogos para bem evidenciá-las. Em virtude da referência que faz Foucambert a um projeto chamado Cidade-Leitora, elaborado pela Associação Francesa para a Leitura, decidimos traduzi-lo para conhecimento do leitor brasileiro.

O resultado final, cremos, poderá ser aproveitado pelos leitores interessados em conhecer alguns portos de passagem desses dois pensadores franceses, com experiências diversas, ora na França, ora no Brasil. É um diálogo entre dois pesquisadores (com uma ou outra participação de nossa parte) cuja abordagem se revela provocativa para a compreensão das políticas de alfabetização na França e no Brasil. Mais do que história, o que se tem aqui são proposições para um futuro na alfabetização em que a liberdade de pensar e a apropriação dos atos com linguagem escrita estejam no cerne das relações humanas.

Além destas palavras iniciais e um pequeno epílogo, o livro é composto por outras partes. A primeira apresentará brevemente Foucambert e Bajard, para que o leitor tome conhecimento de contexto de vida e de formação dos referidos autores. Em seguida, *Diálogos no encontro na Associação Francesa para a Leitura*, é um trabalho de gravação e de tradução da conversa sobre

alfabetização e leiturização entre Bajard e Foucambert, com algumas participações dos organizadores desta obra. O texto original, sonoro, materializou-se, aqui neste livro, pela formulação textual escrita e, por este motivo, algumas marcas da construção textual oral foram mantidas, entre as quais as retomadas, as repetições e as modalizações. No terceiro momento, oferecemos ao leitor a *Carta das cidades-leitoras*, uma tradução de um artigo escrito por Jean Foucambert, publicado pela Associação Francesa para a Leitura (AFL) na revista *Atos de leitura*, n. 26 junho, 1989. E por fim, apresentamos o *Manifesto dos usuários da escrita*, um artigo de Élie Bajard, originalmente publicado na revista *Ensino em Re-Vista*, n.1 (jan./jun.), 2014.

1º ATO

FOUCAMBERT E BAJARD: companheiros em algumas jornadas

Os enunciados escritos ou ditos por pesquisadores são parte do conjunto de sua obra, de suas vivências e de suas experiências. Para compreender os diálogos entre Jean Foucambert e Élie Bajard, torna-se inevitável conhecer um pouco da vida de ambos. O intuito é construir uma ponte entre a vida desses homens e os enunciados das trocas verbais registradas nas próximas páginas. Por essa razão, serão apresentadas neste capítulo duas curtas biografias, a de Foucambert, com dados garimpados em sites da AFL, do *Le Monde* e da *Wikipedia*, e a de Élie Bajard, escrita por sua esposa Maria Lúcia Pupo, em virtude de seu falecimento em 2017.

JEAN FOUCAMBERT: um militante da leiturização

Com o título *Jean Foucambert, Un militant globalement inflexible de "l'école du peuple"* (Um militante globalmente inflexível da escola do povo), Luc Cédelle publicou no *Le Monde* de 18 de março de 2019 uma entrevista com Jean Foucambert. Uma apresentação com dados importantes destacava alguns fatos de sua vida. Nascido em 4 de agosto de 1937, aprendeu a ler aos quatro anos. Sua mãe e seus avós foram professores de crianças surdas. Nesse ambiente pedagógico observou que a escrita era aprendida pelos surdos sem necessidade de oralização. Os adultos à sua volta eram comunistas, antigos membros da resistência francesa à ocupação alemã. Entre eles estava Henri Wallon, amigo dos Foucambert. De 1947 a 1948 foi aluno das chamadas classes Monod, no colégio Chaptal, em Paris. Gustav Monod era pedagogo e também antigo membro da resistência.

Em 1958 se encontra na Sorbonne, engajado, com sua esposa, nas lutas políticas contra a extrema-direita e em práticas pedagógicas revolucionárias. Em maio de 1968, já inspetor nacional de educação, estava nas barricadas com o sindicato geral dos trabalhadores

franceses. Recomendado por Gaston Mialaret, é admitido no Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INRP) para organizar a formação de professores e promover pesquisas pedagógicas. Cria então as Bibliotecas Centro – Documentação (BCD).

Em 1981, à frente de um grupo, funda a Associação Francesa para a Leitura (AFL) que lança, anos depois, a revista *Atos de Leitura*, que continua a circular até os dias atuais (2021). Em 1993, os ventos das mudanças políticas empurram para fora os princípios por ele defendidos no INRP e promovem, por meio de seu antigo estagiário, Roland Goigoux, a entrada triunfal das metodologias baseadas nos estudos fonológicos. Para Foucambert, entretanto, a leitura não é uma técnica, mas um encontro dos homens pela linguagem escrita.

Quatro de seus livros foram publicados no Brasil: *A leitura em Questão* (1994); *A criança, o professor e a leitura* (1998), ambos pela editora Artes Médicas (Artmed atualmente); *Modos de ser leitor* (2008) e *A Escola de Jules Ferry: um mito que perdura* (2010), pela Editora da Universidade Federal do Paraná.

ÉLIE BAJARD:
um militante da alfabetização

Maria Lúcia Pupo

Nascido em 8 de junho de 1937 em L'Arbresle, cidadezinha perto de Lyon na França, Élie desde cedo mostra alguns dos traços que o caracterizariam pela vida afora: uma grande curiosidade e um prazer sempre renovado de descobrir pessoas e diferentes formas de ver o mundo.

Fruto de uma família sem grandes recursos e marcada pela guerra, mais tarde, já como docente, envolve-se nos esforços de reconstrução da Argélia no período pós-independência e em 1968 recebe seu diploma superior em Letras pela Universidade de Argel. É a época em que a Linguística vive seu apogeu e o estruturalismo se configura quase como palavra de ordem nos estudos de língua e literatura.

De volta para a França, casado e pai de François e Christine, Élie atua entre 1973 e 1988 como formador de professores de francês língua materna na *École Normal de Châlons-en-Champagne*. De modo similar a Foucambert, coordena uma pesquisa sobre o ensino da leitura no INRP, Institut National de Recherches Pédagogiques, período em

que a articulação entre o ensino e a pesquisa começa a ter papel preponderante em sua atuação. As oposições língua materna/língua estrangeira e língua falada/língua escrita vão constituindo assim seu terreno prioritário de trabalho. Em 1986 torna-se doutor em linguística pela *École des Hautes Études en Sciences Sociales* com uma pesquisa orientada por Christian Metz sobre a semiologia de cartazes cinematográficos, outro de seus campos de interesse.

A chegada a São Paulo se dá em 1988, como adido linguístico no Consulado Geral da França. Pouco depois Élie concebe junto ao Ministério da Educação do Brasil o Projeto Pró-Leitura. Ao longo de quatro anos ele constitui uma fecunda cooperação com secretarias de educação de doze estados brasileiros tendo em vista a formação continuada de docentes para o ensino da leitura. O mergulho naquele projeto é fonte de um forte envolvimento com professores de todos os cantos do país e também de um vigor e encantamento que o levam a se engajar mais e mais no estudo de hipóteses que se tornariam premissas de uma abordagem pedagógica original. Uma delas se origina na convivência com crianças e jovens surdos e seu uso da língua dos sinais. Graças a essa experiência, Élie confirma suas pistas já delineadas e aperfeiçoa uma abordagem visual da aprendizagem da escrita, demonstrada ao longo de cursos, palestras, congressos e publicações.

Depois de uma estadia em Tetuán no norte do Marrocos em que instala um Centro de Documentação Pedagógica e da instauração de grupos de trabalho junto a ONGs em São Paulo como “A cor da letra”, “O Visconde”, “Arca do Saber” e principalmente na mais recente, “Arrastão”, Élie sistematiza seus conceitos e estratégias visando à compreensão em leitura através de uma série de livros. Por ordem de publicação, sempre sob a responsabilidade da Cortez Editora, estão disponíveis: *Ler e Dizer. Compreensão e comunicação do texto escrito* (1994), *Caminhos da Escrita, espaços de aprendizagem* (2002), *Da escuta de textos à leitura* (2007), *A descoberta da língua escrita* (2012) e seu livro póstumo, *Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?* (2021).

Em 3 de outubro de 2014 a Embaixada da França no Brasil reúne amigos e colegas de Élie para lhe outorgar a medalha de *Chevalier de l'Ordre National du Mérite* pela excelência de sua atuação fora daquele país. Emocionado, ele agradece nomeando os parceiros dessa bela aventura em prol da leitura. Seu falecimento ocorre em 2 de agosto de 2017, em consequência de complicações posteriores a uma cirurgia cardíaca.

2º ATO

DIÁLOGOS NO ENCONTRO NA ASSOCIAÇÃO FRANCESA PARA A LEITURA

Feitas as apresentações, os diálogos tiveram início com gravação autorizada por todos. Bajard expôs rapidamente o trabalho que vinha fazendo no Brasil, tanto em São Paulo quanto em Marília. Nesses diálogos iniciais, apresentou rapidamente a Foucambert a organização do sistema educacional no Brasil para destacar o lugar ocupado pelas secretarias municipais de educação na formulação de políticas locais de formação de professores, de organização curricular e de opções pedagógicas em relação aos atos de ler e de escrever. Foucambert a compara, então, à organização nacional francesa. Dagoberto inicia os comentários.

Dagoberto: Não há um sistema federal de Educação no Brasil como na França.

Adriana: Não há um sistema nacional de educação que controla todas as escolas.

Dagoberto: Não, não há. Existe uma lei nacional, mas o estado de São Paulo é responsável pelas crianças de 10 a

17 anos, majoritariamente, e a prefeitura é responsável pelas crianças de zero a 10 anos, predominantemente. Há divisão de responsabilidades.

Foucambert: É a mesma coisa para nós. O que chamamos de ensino primário se chama ensino elementar de zero a 10, 11 anos. E isso depende da lei geral, mas os municípios são responsáveis pela organização, mesmo que os professores sejam pagos pelo estado. Mas todas as escolas, o dinheiro para o funcionamento, o pessoal auxiliar, administrativo das escolas, tudo isso é pago pela municipalidade; em seguida se passa para o secundário. O colégio, que vai até 16 anos, depende do departamento. E departamentos há centenas na França. Neste momento se fala de redução ou mesmo de os suprimir. E depois em seguida há o liceu, e os liceus são de responsabilidade da região, que são 22 na França. Fala-se em reduzir o número a 12. E depois se passa para o nível superior. É um pouco a mesma coisa.

Entre 1970 e 2015 a França estava dividida em 22 regiões, excluídas as ultramarinas. Houve uma revisão em 2015 e a partir de 1º. de janeiro de 2016 passaram a ser 13 as regiões e 96 os departamentos.

Dagoberto: O secretário municipal pode decidir sobre o financiamento, sobre o trabalho pedagógico e sobre qualquer coisa que ele queira.

Bajard: Sim, ele tem muito mais responsabilidades que na França, inclusive sobre o tipo de ensino.

Foucambert: E sobre a pedagogia também? Ah isso não é o caso da França. A prefeitura não tem nenhum poder.

Dagoberto: Sim, há inspetor aqui que supervisiona.

Foucambert: O inspetor era, por muito tempo, apesar de tudo, um pedagogo. Agora é um controlador que treme diante do poder. Há completamente um estado de dependência, eu posso mesmo dizer, até do ponto de vista intelectual, porque é treinado, é nulo, é nulo. No entanto, há sempre 5% de pessoas que são dissidentes, resistentes. Há mesmo sempre pessoas que fazem coisas. É claro que tem gente que faz coisas. Há pessoas que fazem revolução!

Bajard: A vantagem de Marília é que nós estamos trabalhando nas escolas com as professoras e com a formação delas sobre seus próprios atos pedagógicos. Observamos coletivamente as aulas e depois refletimos sobre o que foi feito. E isso eu nunca vi no Brasil assim, é uma experimentação...

Dagoberto: Quantas classes são envolvidas nessa experiência?

Bajard: No começo escolhemos 18 escolas envolvendo as classes de pré-escola e ensino primário. Para simplificar, e se eu não me engano, são 18 escolas e espalhadas. Não havia ligação entre elas.

Foucambert: Entre as 18?

Bajard: Sim.

Foucambert: Mas entre essas 18 havia uma em que as pessoas estavam de acordo para trabalharem juntas?

Bajard: Sim, mas...

Foucambert: As professoras da educação infantil com as professoras do ensino primário (fundamental)?

Bajard: Não, justamente não! Nós tínhamos professores que eram uma espécie de vírus no centro na escola, mas que não estavam ligadas umas às outras. Então, esse ano decidimos reduzir o número de escolas destas 18. Nós temos agora quatro escolas na tentativa de obter um corte para mais tarde...

Foucambert: E o que será... se pensará como experimental? Terá a continuidade...

Dagoberto: Sim.

Bajard: Dessas quatro escolas, há uma escola maternal, que é próxima da escola elementar.

Foucambert: Geograficamente?

Bajard: Geograficamente, e paralelamente, há o lado sul e o norte e são escolas da periferia. Não são escolas do centro e de crianças que aprendem a ler e a escrever em casa.

Foucambert: Bom, então essas quatro escolas devem fazer um total de 40 professores, não?

Dagoberto: Ah, sim, por aí.

Foucambert: De onde elas vêm? Elas são do lugar ou foram designadas?

Bajard: Elas estão em classe, a gente trabalha com o que existe lá.

Foucambert: Mas há meios para formá-las?

Bajard: Sim, há meios, mas foi reduzido um pouco. Do ponto de vista financeiro não, mas o problema é que gostaríamos de ter mais, para que o professor pudesse participar da formação que ocorre em outra classe, para isso é preciso substituí-lo. É difícil. A gente trabalha um pouco fora do tempo escolar... e um pouco dentro.

Dagoberto: Quantas horas por dia vocês trabalham? 2h ou 3h?

Bajard: Duas horas por dia com o professor. Os encontros que a gente organiza... Bem, eu vou uma vez por mês. Eu chego no domingo, porque viajo 6 ou 7 horas de ônibus para ir e depois o mesmo para voltar.

Dagoberto: Não tem TGV. (Risos)

O TGV – *Train Grand Vitesse* – Trem de Alta Velocidade é o nome em francês para os trens velozes que cortam alguns países da Europa.

Bajard: Sim (Risos). Bem, eu chego no domingo à noite no hotel. E a partir das 8h da manhã temos 3 horas com o grupo inteiro. Após o meio dia, vamos em geral a uma classe, para observar, para trabalhar em uma escola. Na terça de manhã, a mesma coisa, na terça à tarde... Na verdade, nós temos dois grupos de trabalho, fundamental com fundamental, um grupo de maternal com maternal e há uma espécie de meia jornada na classe. Na quarta-feira a gente trabalha com a equipe de formação de formadores de Marília.

Foucambert: Bom, eu não sei em que eu ainda poderia ajudar... mas eu poderia me apoiar no fato de que eu fui um dos pesquisadores principais, vamos dizer, do INRP na França durante 30 anos, 35 anos com os grandes... Os 15 primeiros anos foram totalmente paradoxais, porque era a direita que estava no poder na França. Eu falo dos anos 70 até 85; François Mitterand era da esquerda, então ele chegou ao poder em 81, e depois nas eleições de 85 foi a direita que chegou ao poder. Mas o que eu quero dizer é que foi nesse período que os grandes me pediram para trabalhar. Era um governo de direita, regularmente de direita, e a esquerda não estava no poder, mas as ideias existiam e havia funcionários, inspetores e outros tantos. Era um governo de direita, vamos dizer, que era de esquerda e com gente de direita, que era menos direita que hoje, eu penso, e eu vou falar muito

francamente. Eu fui convocado por ministros de direita que me diziam “a gente sabe o que você pensa, a gente sabe o que você diz”. Eles diziam “a efervescência daquilo que você coloca em prática e a agitação de ideias impede o sistema de coagular e isso nos permite governar”. Quando se fala sistema, já se pensa no sistema capitalista.

Havia um ministro que tinha sido prefeito de Saint-Malo, eu creio, e que fez uma comparação dizendo: “É necessário em um barco a força que sopra as velas, que esta força seja de vocês, mas somos nós que o governamos, e somos nós que vamos onde nós queremos. Se por acaso vocês soprarem muito forte, a gente... e depois ele disse: “Escolha!” E eu aceitei, e depois eu disse um dia: “O vento soprará bastante forte que vocês não poderão mais nos virar”. (Risos)

Sobre Mitterrand

Em 1981, François Mitterrand assumiu o governo na França com a esquerda no poder pela primeira vez desde 1958. Em 1986, houve novas eleições e a aliança dos partidos de centro-direita indicou um primeiro-ministro de direita. Iniciou-se, curiosamente, um período de governo, período chamado *coabitação*, com um presidente socialista, Mitterrand, e um primeiro-ministro de direita, Jacques Chirac, que efetivamente tomava as medidas governamentais.

Sobre o INRP

O *Instituto Francês de Educação* tem como origem o Museu de educação criado em 1878. Em 1956 passou a ser Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Em 1970, o IPN foi transformado em duas organizações: o Escritório Francês de Técnicas Educacionais Modernas (OFRATEME) e o Instituto Nacional de Pesquisa e Documentação Pedagógica (INRDP). Em 1976 o INRDP passa a ser o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INRP). Este último passou a organizar pesquisas educacionais e oferecer recursos documentais para a educação. Em 1980 foi constituído um conselho científico para acompanhar as pesquisas das equipes do Instituto; em 1991, a biblioteca do INRP tornou-se um centro de aquisição e difusão de informação científica e técnica em ciências da educação. Em 1993 promoveu o desenvolvimento de pesquisas. Em 2002-2003, o INRP assinou o seu primeiro contrato quadrienal com o Ministério da Educação Nacional, entrando assim no processo normal de contratação de estabelecimentos de ensino superior e investigação. Esteve localizado durante anos em Paris, mas em 2005 teve sua sede deslocada para Lyon, junto ao campus da *École Normale Supérieure* (ENS). O INRP também incluía as unidades em Rouen (o Museu Nacional da Educação) e em Marselha. O INRP foi dissolvido por um decreto de 28 de dezembro de 2010, do presidente Sarkozy, e as suas atividades foram transferidas para a *École Normale Supérieure* de Lyon. As atividades e a maior parte dos quadros do INRP estavam, em 2020, agrupadas num instituto interno da ENS-Lyon, criado em 18 de abril de 2011, sob o nome de Instituto Francês de Educação (IFÉ). Abrigado na *École Normale Supérieure* de Lyon,

o Instituto Francês de Educação tem uma estrutura nacional e internacional de pesquisa, formação e mediação do conhecimento em educação, baseada na interação permanente com as comunidades educacionais. Assinado pelo diretor Luc Ria, em 2020, o comunicado de apresentação do IFÉ em seu site informa o seguinte:

“Nascido em 2011 a partir da refundação do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, o Instituto Francês de Educação foi integrado na École Normale Supérieure de Lyon, que se destaca, nacional e internacionalmente, por uma interação permanente entre formações e pesquisa.

2020 marca o início do novo projeto IFÉ em um contexto social e educacional em rápida mudança. Isso exige que ele assuma o desafio de transformar seus métodos e conhecimentos para compreender a complexidade de novas eras educacionais, reformas institucionais e os processos de ensino/aprendizagem que daí decorrem.

A ambição de nosso instituto, uma estrutura de interface, é combinar pesquisa e treinamento com o objetivo de apoiar políticas educacionais. Para as equipes intercategoriais do IFÉ, trata-se de produzir estudos rigorosos e recursos úteis que podem ser usados por instrutores e, de forma mais ampla, por todos os atores dos sistemas educacionais.

É estabelecendo um diálogo contínuo com investigadores, políticos e professores-investigadores-praticantes nas escolas e no ensino superior que o IFÉ poderá contribuir, com inventividade e relevância, para a transformação dos fazeres das práticas profissionais da educação”.

Disponível em:
<http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>

Foucambert: A bizarrice... eu digo isso porque parece importante... havia um *status* de escola experimental e o INRP tinha um financiamento nacional, que era verdadeiramente importante e que fazia que suas escolas experimentais não misturassem experimentações. Eu posso falar um pouco sobre isso. O paradoxo em 81 foi quando a esquerda chegou; eles disseram “Não, não. Nós vamos suprimir as escolas experimentais, porque todo mundo tem direito de experimentar”. E de repente ninguém mais experimentou. Foi o fim, eles foram ambíguos em relação a isso. É preciso que todo mundo se implique na pesquisa-ação, mas é preciso criar esse aparelho que organiza essa pesquisa-ação. Se a gente deixa as pessoas no estado de formação, onde elas se encontram em dado momento, se eu lhe digo “vão, experimentem”, nós vamos cair na irracionalidade de pequenas modificações. Eu brinco que a gente vai fazer pesquisas sobre se a cor da lousa é azul ou vermelha, e se ela for vermelha, se vai gerar pensamentos revolucionários, esse gênero de coisa, que não diz nada.

Os universitários vêm aqui (na Associação Francesa para a Leitura – AFL) para fazer teses sobre os estudantes, mas não há nenhum trabalho com as características que tinha o trabalho do INRP. Durante pelo menos 15 anos eram as mesmas equipes que trabalhavam com as mesmas equipes de professores.

Essas equipes se renovavam, não importava de que maneira. Antes havia um processo de nomeação democrática. Isso quer dizer que o candidato participava de encontros, trabalhava o ano anterior 8 horas por semana para ver como era, como se passava. Então, a equipe em vigência conhecia o candidato, havia nível de preferência. Eu me lembro bem disso em relação àquilo que a escola precisava para se completar de saber.

É tudo isso enfim que indicava o nível de preferência e depois havia um sindicato que negociava isso com coisas, que são bobas, como a idade. Tudo bem, eu não sei como funciona no Brasil, bom, mas não é a velhice que vai garantir que o que a gente faz é melhor, mas a gente tinha que garantir que aquilo que a gente fazia era o melhor. Isso me parece qualquer coisa de... Eu digo, você tem a responsabilidade, é preciso mesmo que você dê o meio, não para agitar, mas para construir um trabalho que dure, que você se engaje e que seja feito cientificamente mesmo, com rigor, e coisas assim. Aqui eu vi todas essas escolas experimentais. Elas iriam servir muito. Foram elas que criaram a AFL.

O site da Associação Francesa de Leitura apresenta, deste modo, seus objetivos.

“Por 25 anos, a Associação Francesa de Leitura foi reconhecida como uma "associação educacional complementar da

educação pública". Reconhecida como movimento educativo, concentra seus esforços em elevar a relação com a escrita ao corpo social, a escola inclusa.

Seu objetivo é transferir a responsabilidade pela "leiturização" para todo o corpo social. Ela considera que a leiturização deve ser perseguida como "conhecimento social" e como "conhecimento escolar". Por meio desse neologismo – leiturização – a AFL marca um desejo de ruptura com as práticas de alfabetização, porque ela tem mostrado sua incapacidade de satisfazer a demanda de ampliação das bases da vida democrática e de assegurar um aumento do nível de formação geral das forças produtivas."

Disponível em:

http://www.lecture.org/l_association/association.html

Foucambert: A gente dizia "a gente vai pegar, a gente compreende bem, nós trabalhamos sobre a organização geral da escola". "A gente vai pegar uma linguagem particular", não falo da linguagem, mas de uma linguagem em particular, não aquela que provoca discriminação, segregação, fracasso, etc. e, conservando os conhecimentos adquiridos na organização da escola, fazer uma escola diferente, quer dizer, aproveitar essa organização, esse hábito de trabalhar em equipe, essa continuidade para aplicar a uma linguagem em particular, não aquela que coloca em perigo a democracia, etc. Foram essas escolas que criaram a AFL para fazer essa pesquisa e que cada vez mais têm menos

meios. Nós não temos mais praticamente escolas experimentais. Elas dependem da vontade de algumas pessoas, largamente a minoria, e os sindicatos existem para negociar período de férias, para medir índices, a escola que acolhe, não seu parecer sobre...

A pessoa/professor que se candidata para um posto nunca veio à escola. A única razão por escolher a escola é porque ela está perto de sua casa. Não se faz a educação assim! Em relação a vocês que militam, que lutam por meios para fazer uma formação assim, é necessário mesmo que nós a mudemos, como a direita fazia. É por isso que eu conto essa história longa sobre a necessidade de criar meios para geração de ideias, de implementá-las, e depois a política escolherá. Era mesmo a própria direita que escolhia, não a esquerda.

Bom (referindo-se a nós e aos professores), se vocês os engajam em alguma coisa, deem a eles os meios de fazer seriamente o trabalho. Eu digo isso porque, na década de 90, havia umas cem dessas escolas experimentais. Todos os professores vinham, cada professor vinha três dias para um estágio, três vezes por ano para temas diferentes e eles eram substituídos nas escolas. Quer dizer que havia um por trimestre, não para todos os professores, mas em cada escola havia um professor que vinha três dias, então eram três ou quatro professores que vinham para nove dias de formação.

Isso era no nível de agrupamento, tinha isso... essas escolas tinham ao menos um professor a mais que o número de classes. É assim para vocês?

Bajard: Não todo dia. Mas o que se passa é que nas escolas há coordenadores pedagógicos, que são professores responsáveis de formar os outros, mas não permitem substituição.

Foucambert: Mas aqui a pessoa não estava para coordenar, ela estava lá como parte da equipe de adultos que se ocupa da criança, porque a ideia era justamente fazer desaparecer essa ideia de classe. Um professor, na época, tinha uns 30 alunos. Hoje na França são 23 ou 24, e no Brasil um pouco mais? Bom, mas o problema que se percebe em relação a isso é que quando a pessoa faz estudos sobre isso não é o número de alunos que tem na classe que conta, mas mais uma organização transversal. Bom depois eu volto nisso. Bem, mas nas intervenções havia sempre alguém especial, um psicólogo, um reeducador. No Brasil também tem essas pessoas que intervêm nas escolas?

Dagoberto: Não, não há um tratamento médico nas escolas.

Foucambert: Muito melhor! Não falo sobre medicina! Mas a gente mantém esses cargos, porque eles custam caro e a gente os coloca no trabalho como os outros. Eles fazem parte da equipe educativa. Eles não intervêm com

uma competência particular. Se eles tivessem por acaso uma competência particular era para partilhar com o conjunto da equipe. Então, a gente tinha vários profissionais que intervinham nas classes. Havia... essas escolas estavam fora do circuito de inspeção, isso quer dizer que elas não dependiam dos inspetores. Não sei se existe isso no Brasil.

Dagoberto: Não. Na escola municipal há uma equipe que trabalha sob a supervisão da secretaria.

Foucambert: Muito melhor. Depois, a última coisa, aquele que corresponderia ao papel de coordenador, aquele que organiza o trabalho, etc. Seria primeiro a equipe ela mesma, mas os intervenientes seriam precisamente do INRP. Eu, em nível nacional, era responsável por uma equipe de 10 ou 12 coordenadores responsáveis que, geograficamente ou por tema, isso dependia, intervinham em escolas onde eles iam frequentemente por meio dia por semana, ou durante uma jornada de trabalho, para participar de uma sequência de formação mais longa. Eram como conselheiros pedagógicos orientados em torno da pesquisa.

Eu acho que se a gente olha o processo de mudança, e é preciso que os políticos e os responsáveis tomem consciência de que quando alguma coisa muda dentro de uma empresa, seja uma fábrica de produção de armas ou outra coisa, é sempre a partir do cérebro e

da reflexão. Assim se faz a inovação melhor que se fizessem de outra maneira. Havia liberdade completa. Eu me proibia de dizer: “Isso aqui você pode fazer, isso você não faz”. Eu dizia: “Se você escolheu, você o faz, diga para nós quais são os critérios de avaliação para que a gente construa em equipe, para que a gente siga seu trabalho e verifique como ele se desenvolve e quais são as consequências disso.”

Era esse o trabalho; não se decidia sozinho. Mas os instrutores faziam estatísticas, construíam ferramentas de avaliação, de descrição. Havia uma considerável ligação com as universidades para que um estudante de psicologia ou de história viesse trabalhar com os professores para fabricar ferramentas e não para dizer o que eles deveriam fazer. Eu sonho, talvez, mas seria bom encontrar um político que pensasse assim de tempos em tempos.

Bajard: Eu estava pensando sobre o paradoxo político francês da época. Foi na direita que houve um desenvolvimento significativo. No Brasil, com a chegada de Lula, nós vimos um fenômeno parecido. Ele chegou em 2002 no poder e em seguida se fez um trabalho sobre a alfabetização que fez vir ao Brasil uma equipe da Europa para abordar a coisa cientificamente porque anteriormente não era considerado científico. Entre as pessoas que vieram estavam Morais e Fayol.

Dagoberto: Morais é um pesquisador português que trabalha na Bélgica.

Foucambert: Esse homem é de uma mediocridade intelectual! Isso é nada, nada, nada.

Dagoberto: Se eu posso fazer uma observação, foi o legislativo que os convocou, não foi o executivo, não foi Lula. Foram os deputados.

Bajard: Talvez, talvez, me desculpem.

Bajard se referia ao *Grupo de trabalho Alfabetização infantil: os novos caminhos*, organizado pela Câmara dos Deputados em 2003, cujos resultados foram publicados em 2007 e republicados em 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. p. 180 – (Série ação parlamentar; n. 246).

BRASIL. Câmara dos Deputados. Educação infantil: novos caminhos. Relatório do Seminário realizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 3. ed. (revista) Copyright © 2019 by Instituto Alfa e Beto.

Relatório apresentado no Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos, realizado em 15 de setembro de 2003. Fez parte desse grupo os seguintes pesquisadores, conforme dados que constam da publicação:

Cláudia Cardoso-Martins. Ph.D. em Psicologia, University of Illinois. Professora de Psicologia do Departamento de Psicologia da FAFICH-UFMG. Autora de dezenas de trabalhos científicos publicados nos principais periódicos científicos internacionais sobre aquisição de competências de leitura bem como do livro *Consciência fonológica e alfabetização*, Editora Vozes.

Fernando Capovilla. Ph. D. em Psicologia Experimental, Temple University. Professor livre-docente de Neuropsicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP. Publicou centenas de artigos e mais de 20 livros, entre os quais *Alfabetização: Método Fônico* e o *Dicionário Enciclopédico Trilíngüe Ilustrado da Língua de Sinais Brasileira*, Editora Memnon. É consultor em avaliação e reabilitação cognitiva em desenvolvimento e distúrbios de língua oral, escrita e de sinais.

Jean-Emile Gombert. Doutor em Psicologia Genética, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Professor de Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo da Université de Rennes II Haute Bretagne, Diretor do Centre de Recherches en Psychologie, Cognition et Communication dessa universidade. Entre seus principais trabalhos incluem-se *Le développement metalinguistique*, *Reading and Language in Down and Williams Syndrome. Special Issue of Reading and Writing. Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*, publicado no Brasil no ano de 2003. Membro de diversos comitês científicos e Diretor da Coleção francesa Crocolivre.

João Batista Araújo e Oliveira. Coordenador do Relatório. Ph. D. em Pesquisa Educacional, Florida State University. Especialista em Educação e Presidente da JM-Associados. Autor de *A Pedagogia do Sucesso*, *A Escola Vista por Dentro*, *ABC*

do Alfabetizador, e Alfabetização e Construtivismo: um casamento que não deu certo. Autor do Programa Alfa e Beto de Alfabetização e responsável pela adaptação do Método Dom Bosco para alfabetizar crianças multirrepetentes.

José Carlos Junca de Morais. Doutor em Ciências Psicológicas, Université Libre de Bruxelles. Professor e Diretor do UNESCOG – Unité de Recherche en Neurosciences Cognitives na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation da Université Libre de Bruxelles. Professor visitante do CNPQ na UFSC em 1999-2000. Membro do Comitê Nacional de Psicologia da Academia Real da Bélgica, Vice-Presidente da comissão de educação e cultura – câmara dos deputados International Society for Applied Psycholinguistics. Publicou mais de 100 artigos em periódicos científicos internacionais. Organizador de 7 livros e autor de 3, entre os quais *A arte de ler*, publicado no Brasil e codiretor do relatório *Apprendre à Lire*, do Observatório Nacional de Leitura da França, de cujo Conselho Científico fez parte.

Marilyn Jaeger Adarns. Ph. D. em Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento, Brown University e Chief Scientist do Soliloquy Learning. Autora de *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, The MIT Press e membro da equipe de revisores do National Reading Panel. Autora de inúmeros materiais de ensino cientificamente testados como Fox in a Box, Odyssey, Open Court, Phonemic Awareness. Consultora da PBS – Public Broadcasting Service, EUA, para a série Between the Lions. Considerada pelo Politics Education Yearbook Education Yearbook 2000 como uma das 5 pessoas mais influentes dos EUA na área de alfabetização.

Roger Beard. Ph. D. em Psicologia. Professor of Primary Education, Chefe da Early Childhood and Primary Education, University of London Institute of Education. Autor de

diversos livros e publicações científicas, entre as quais *Reading Development and the Teaching of Reading*, Oxford, Blackwell e *The National Literacy Strategy in England Changing Phonics Teaching?* Autor do influente relatório *National Literacy Strategy: Review of Research and other Related Evidence*. Publicou vários livros para professores, incluindo *Development Reading 3-13*, Hodder & Stoughton.

Dagoberto: Foi um movimento internacional do pensamento único.

Foucambert: Sim! Movimento do pensamento único! Nós, um pouco revolucionários, vamos conseguir fazer entrar no Brasil o pensamento conformativo (acordante), é isso? É essa ideia da revolução?

Bajard: Uma pessoa que é importante no Brasil e que participou desse trabalho é Capovilla. Ele fez um trabalho de pesquisa em Marília. Foi ele que começou a criticar o trabalho de Emília Ferreiro sobre base fonética, fonológica.

Foucambert: Ah, e ainda mais sobre fonética!

Dagoberto: Sim, sim. Eu acho que há três anos foi publicado no Brasil a obra de Stanislas Dehaene.

Foucambert: AHHH.

Dagoberto: Sim, eu li também o seu artigo sobre Stanislas Dehaene, em 2008. E depois, aqui na França, quando estava na Maison do Brasil, eu li os *Neurones de la Lecture* de Dehaene.

O relatório do grupo coordenado por F. Capovilla, a quem Bajard se referiu anteriormente, apresenta estreitos vínculos teóricos com a obra de S. Dehaene que viria a ser publicado na França pela Editora Odile Jacob em 2007.

Foucambert escreveu um longo e duro artigo com argumentos críticos contra essa obra. Ver: N'insistez pas, Stanislasssss! *Les Actes de Lecture*, n°101 - mars 2008.

Foucambert: Nada mais a dizer?! Falar sobre os neurônios da leitura! Se há alguém que fala de neurônio da leitura, haverá alguém que fale sobre neurônios do andar a pé? É preciso dizer a uma criancinha que se coloque numa determinada posição em seu nascimento para que ela ande bem? Uma besteira, uma besteira... É mediocridade pura! Eu já encontrei Dehaene. Eu garanto que ele é muito pretensioso. São *experts* em marcha mecânica, com um quadro científico universitário, mas não há nenhuma criatividade, não há nada. Seria interessante, sobre um ponto de vista sociológico e histórico, se perguntar por que esse tipo de gente é escolhido? (Refere-se ao grupo convidado pelos deputados brasileiros).

Bajard: E me diga, ele não foi conselheiro de Robien, o Dehaene?

Foucambert: Sim, sim, eles se reconhecem bem!

Dagoberto: Quem?

Bajard: Robien. (Gilles de Robien) Ele foi um ministro da época de 2002 ou 2003, talvez isso. Era ministro e foi ele que recolocou em cena toda uma visão fonológica da aprendizagem da escrita. E o que é patético em tudo isso, porque parece um pesadelo, foi Dehaene quem aconselhou Robien, eu não estou seguro disso...

O visconde Gilles de Robien, nascido em 10 de abril de 1941, é um político francês e ex-ministro do governo. É descendente da nobre família bretã. Em 1989, Robien foi eleito prefeito de Amiens, sendo reeleito para mais dois mandatos. Robien foi Ministro da Educação da França de agosto de 2005 a maio de 2007.

Disponível em:
https://en.wikipedia.org/wiki/Gilles_de_Robien

Foucambert: Sim, sim.

Bajard: ... que aconselhou Robien a voltar a um método, sequencial e silábico. Após 10 anos dessa vaga fonológica, que fez com que ao final de 10 anos o PISA mostrasse que a França perdera 10 lugares nas avaliações da leitura sobre o plano mundial. A França perdeu 10 anos! Dehaene volta a esse passado dizendo que não foi suficiente. Agora ele quer propor o método, o bom método a toda classe e a todos os professores.

Dagoberto: Nós estivemos numa escola na França este ano...

Adriana: Uma escola de aplicação perto da Escola de Formação de Professores (ÉSPE) em Paris, no 16^o. Arrondissement. O ÉSPE é ao lado dessa escola e nós conhecemos o trabalho de uma escola de aplicação.

Durante quatro meses, do final de outubro ao início de fevereiro, estivemos em visita semanal a duas classes dessa escola de aplicação, vinculada ao ÉSPE, para conhecer as práticas de alfabetização. Na França, as Escolas de Ensino Superior e de Ensino (ÉSPE) foram criadas em 2013, sucedendo aos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM). Em 2019, a ÉSPE mudou de nome e passou a se chamar INSPÉ. Atualmente, um Instituto Nacional Superior do Professorado da Educação (INSPÉ) é ligado a uma universidade e promove a formação de professores primários, secundários e demais profissionais que atuam em educação.

Disponível em:

https://fr.wikipedia.org/wiki/Institut_national_sup%C3%A9rieur_du_professorat_et_de_l%27%C3%A9ducation

Dagoberto: Eu tenho uma pergunta sobre a escola francesa. Tem um programa que foi elaborado em 2002, desta época de que estamos falando, e as instruções são de 2006. As instruções ministeriais são de 2006 e a escola aplica ainda hoje esse programa. Eu acho que as coisas não mudaram com o governo de Hollande.

François Hollande, político de esquerda, foi primeiro-secretário do Partido Socialista de 1997 a 2008 e prefeito da cidade de Tulle

entre 2001 e 2008. Foi eleito presidente da França em 6 de maio de 2012, derrotando Nicolas Sarkozy, candidato à reeleição, pela direita. Tomou posse como presidente em 15 de maio de 2012.

Disponível:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Hollande

Foucambert: Não, claro que não!

Dagoberto: A influência cognitivista está presente hoje na escola da França. Como vocês veem, é uma situação paradoxal!

Adriana: É um passo para trás.

Dagoberto: É um passo que continua, é o mesmo passo!

Foucambert: Eu compreendi mal o que você disse, como vou dizer... Me parece de uma grande ingenuidade... Eu não vejo porque não seria assim. Nos faltam seguramente ferramentas de análise histórica e política. Por exemplo, por que Lula vem ao poder? Com a esperança que todo mundo tinha, não somente o Brasil, porque era mesmo algo importante para todos. Por que Lula? Ele procura conselheiros internacionais para suavizar. Muitas pessoas pensam assim, não somente eu. É por isso precisamente que se coloca essa situação, que coloca a França nessa situação, etc. Escolhido (o grupo a que Bajard se referia), e não diria por Lula, não sei qual o grau de sua informação e reflexão sobre isso, ao menos ele poderia ter conselheiros ao seu redor para dizer como fazer a escolha. É preciso fazer um contorno político disso, bom, em todo caso, se a gente olha para a

França, Dehaene e Bentolila, bom, são pessoas contra quem eu lutei, não apresentam nem mesmo um argumento que possa ser sustentado, a gente pode dizer...

Alain Bentolila trabalhou com línguas africanas, crioulas e quichua. Dirigiu o desenvolvimento de um dicionário haitiano-francês crioulo elementar (1976) e publicou cerca de dez artigos sobre línguas. Sua tese de pós-graduação descreve as estruturas comuns às línguas crioulas e às línguas africanas. Seu desejo de dar um sentido social ao seu trabalho de descrição linguística o levou a liderar as campanhas nacionais de alfabetização no Haiti e no Equador (1978-1985). A partir de 1980, sua pesquisa se concentrou na gênese da consciência semiológica em crianças de 3 a 6 anos: este foi o tema defendido em 1984. Em seguida, suas pesquisas estenderam-se às questões relativas à proficiência em linguagem oral e escrita em alunos do ensino fundamental e jovens adultos. Alain Bentolila é professor de linguística da Universidade de Paris-Descartes, onde chefiou o departamento de educação continuada de 1981 a 1985. Em 2010, criou e presidiu o Centro Internacional de Treinamento e Desenvolvimento de Ferramentas Educacionais (CI-FODEM), na Universidade Paris-Descartes, que constrói sistemas híbridos para professores: Rede de observatórios locais de leitura (ROLL), Rede de observatórios de matemática (ROMA), Site de aprendizagem integral da leitura e da escrita (AILE), Site de compreensão e interpretação de textos fundamentais (CITE). Em 2013, criou e dirigiu *La Machine à lire* com o apoio da cidade de Le Havre e da Fundação SNCF. De 1998 a 2006, foi o diretor científico de um projeto nacional no Marrocos. Foi assessor científico do Observatório Nacional

de Leitura (ONL) de 1997 a 2000. É presidente do conselho científico da Rede Dom Bosco desde 2018.

Disponível em:
https://fr.wikipedia.org/wiki/Alain_Bentolila

Adriana: Podemos dizer que o político não conhece a educação. Ele escolhe alguém para construir um projeto nacional de educação, e como ele encontra essa pessoa? Talvez pela publicidade?

Foucambert: Sim, os *experts* internacionais.

Adriana: Talvez seja por isso que os políticos chegam até a pessoas como Bentolila e Dehaene. E mesmo essas pessoas que estão dentro da universidade, elas falam mais alto que outros, de outras áreas de estudo, que talvez tenham uma outra visão.

Bajard: Sim, o problema real é que não permitem a experimentação, e tudo é feito para não permitir a experimentação... A gente avalia sempre a mesma prática. Então, avaliando a mesma prática, temos o mesmo resultado. O que se pode fazer é como a tendência americana de avaliar todas as práticas, a diversidade de práticas para escolher a melhor. O problema é que não há diversidade de práticas. Isso tem a ver com o que eu descobri um pouco no Arrastão.

Foucambert: Arrastão?

Bajard: Um projeto chamado Arrastão. Foi a partir dele que eu escolhi o que fazer em Marília. Eu trabalho numa

ONG na periferia de São Paulo. É uma ONG, então não é nada ligada à educação oficial. É uma organização que recebe as crianças de 1 aos 17 anos.

Foucambert: São órfãos?

Bajard: Não, não. São pessoas da favela do entorno. E é isso que é extraordinário! O trabalho que se fez lá não se pode fazer em outro lugar, como no centro de São Paulo. Por quê? Porque primeiramente temos crianças do meio popular, pobres e de pais analfabetos e que não recebem a cultura da escrita na casa deles antes de chegar à escola. Então, a gente trabalha com essas crianças. A instituição tem um trabalho educativo, mas não somente com a escrita. Há um grupo extraordinário de dança de jovens. É este trabalho que é feito no Arrastão... Arrastão é nome de uma prática de pesca, que opera com uma grande rede, desde a praia. Faz-se uma espécie de semicírculo e depois tira-se tudo que há no interior. É uma imagem educativa de trabalhar com todo mundo. Eu propus pouco a pouco - bom, tem quase 12 anos que eu estou lá dentro - para os professores que recebem as crianças de 1 a 3 anos, de os aproximar da escrita de maneira diferente. Minha proposição era de trabalharmos literatura infantil. Vamos colocar as crianças engatinhando com o livro. E elas têm contato com a escrita, com a imagem e quando passamos para a aprendizagem da escrita, aprendizagem sistemática da escrita, a gente parte da letra minúscula do alfabeto, então...

Abaixo são registradas informações constantes do site do Projeto Arrastão mencionado por Bajard.

Fundado em 1968, o Projeto Arrastão é uma organização sem fins lucrativos que faz o acolhimento e dá suporte às famílias da região do Campo Limpo que vivem em condição de pobreza. Esse trabalho de promoção humana e de desenvolvimento das comunidades, feito junto com estas famílias, dá origem aos programas oferecidos nas áreas de educação, cultura, geração de renda e qualidade de vida. Bajard publicou as experiências que lá fazia no livro *A descoberta da língua escrita*. Por esse trabalho, o Projeto recebeu em 2014 o prêmio da Fundação da Biblioteca Nacional e em 2016 o Prêmio Criança 2016, da Fundação Abrinq.

Disponível em:
<http://arrastao.org.br/sobre/>

Foucambert: Partiram das palavras como são escritas no livro?

Bajard: Sim, a segunda ideia, na primeira aproximação, nós trabalhamos com o nome das crianças, porque é o primeiro signo que os alunos encontram na língua oral, então, vamos fazê-lo na língua escrita. Já Emília Ferreiro tinha trabalhado um pouco com isso.

Foucambert: Isso o quê?

Bajard: Trabalhado com o nome das crianças, mas com letra maiúscula. E eu propus em seguida de iniciar o trabalho com a escrita maiúscula e minúscula. Então,

dupla caixa, e vamos ver no que dá. E as crianças têm na favela nomes que escondem o ouro.

Foucambert: Como? (Risos)

Bajard: Com *agá*, com *ippsilon* e com dois *éles*. O exemplo que eu penso sempre é o da criancinha que se chama *Thaylla*. *Thaylla* se escreve com **T - h - a - y - l - l - a**.

Foucambert: É bonito!

Bajard: A gente tinha duas possibilidades com esses alunos. Ou a gente dizia: “escuta, com teu nome não podemos começar já, porque não corresponde ao alfabeto, você virá um pouco mais tarde ou a gente te coloca em outra classe, porque nós não trabalhamos com este pensamento, a gente trabalha assim”. Ou, nós vamos então trabalhar com crianças a partir de seu nome, nós trabalhamos com caracteres e é muito rápido – eu já discuti isso com Dagoberto – então a gente recoloca em questão a unidade do grafema como ele é escrito, e a gente percebeu que as crianças utilizaram o caractere ou o tipo como uma unidade da escrita.

Então, a gente toma agora como uma unidade da escrita um elemento capaz de produzir diferentes sentidos na escrita – a gente fala de tipo e de caractere com o professor – e todos os professores se colocam a trabalhar com esta nova unidade com as crianças, sempre a partir do ato da escrita, porque as crianças fazem jogos com bexigas com nomes, que jogamos pelo ar e depois caem no chão. A

criança tem que recuperar sua bexiga. Todos os dias as crianças precisam colocar suas filipetas de nomes no quadro de presença e se retira a filipeta quando a criança está ausente. Então, ela trabalha seis meses com seu nome através dos atos da escrita. E o que eu descobri é que o professor que aceitou fazer esse tipo de loucura – porque não encontramos nada na literatura – propôs às crianças de trabalhar com uma verdadeira escrita, como a literatura infantil. Então, se passa por uma leitura a partir do caractere; não há, de jeito algum, referência fonológica.

Eu acreditava que o português fosse transparente, mas eu descobri que ele não é de jeito nenhum. O professor descobre que, trabalhando com as crianças com os caracteres, elas não se referem de jeito nenhum ao oral. Elas vão abandonar isso e não voltarão a isso. Os professores perceberam como as crianças se viram. Eu trouxe alguns registros que eu tenho das crianças que remontam seus nomes como **T h a y l l a** como *Bruno* que é transparente *B r u n o*, mas tem outra criança que faz da mesma maneira com seu nome. Isso quer dizer que ela trabalha com a configuração. Nós temos muitos exemplos. Há uma criança que se chama *João Victor* e *Vitor* se escreve *V i c t o r*. A criança que compõe seu nome, ela o compõe com a letra *C*, e o adulto que está lá pergunta “mas como você se chama?” Ele diz *Victor*. “Ah, meu filho se chama Vitor! Mas ele se chama

Vitor sem a C” e ele tira a letra C. E a criança de 3 anos diz “mas não é meu nome, meu nome é assim!” E então ele remonta seu nome.

O que eu descobri pode ser um dado importante para professores de crianças entre 3 e 4 anos, que estejam engajados nesta caminhada. Os professores descobrem uma eficácia na caminhada, que nunca tinham encontrado no sistema fonológico. O que se passou no arrastão – A Adriana me convidou a ir para Uberlândia para fazer uma conferência eu participei de um congresso, depois eles foram para São Paulo no Arrastão para levar os estudantes de doutorado – e que é excepcional, é que os professores que vieram visitar a instituição nunca tinham visto aquilo e eu fiquei surpreso com a surpresa! Por que eles não tinham visto crianças que manipulam, crianças que fazem coisas! Havia uma criança de 3 anos, eu mesmo olhei sua data de nascimento, que conhece todos os nomes das crianças de sua classe. Na verdade, é fabuloso o que a gente percebe trabalhando com crianças de 2 ou 3 anos. Nós temos a fonte de tudo...

Entre 2013 e 2014, estudantes do curso de pedagogia e do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia MG, alunos do programa de pós-graduação em Educação da UNESP de Marília – SP, e professores de educação infantil e do ensino

fundamental dessa mesma cidade, acompanharam as jornadas diárias de professores e alunos do projeto.

Foucambert: Eles percebem a linguagem.

Bajard: Então, por que as crianças fazem tanta proeza? Eu me pergunto mesmo. Por que elas não fazem isso na escola? Porque não têm ocasião de fazer, primeiramente. Por que elas o fazem? São crianças que acabaram de conquistar a língua oral e têm uma capacidade linguística extraordinária, que estão passando para uma outra linguagem como as crianças bilíngues e elas tomam uma outra linguagem com a mesma habilidade, com a mesma velocidade. Então, o grupo de professores de Marília organizou quatro viagens para São Paulo. Eles fizeram 600 km à noite de ônibus para ver essa coisa extraordinária!

Foucambert: E sem razão!! Porque é totalmente evidente que a gente não precisa fazer uma viagem de 600 km para se espantar com isso.

Bajard: Você vê! Quando você diz que é evidente, mas é evidente no plano da linguagem! A descoberta que fazem os professores na relação pedagógica entre o professor e a criança, você pode dizer para eles, mas eles não acreditam. Não acreditam, porque não têm o meio intelectual para conceber esta abordagem.

Foucambert: Ah, bom, com relação a isso, na hipótese de que eu participe da reflexão em um momento, eu sou um pouco ácido em relação a isso.

Foucambert se refere a um convite feito por Bajard para que participasse de um congresso sobre alfabetização que seria realizado em Marília no final de 2014. A crise financeira das prefeituras e a crise política, que levaria ao golpe da direita contra Roussef em 2016, provocaram o cancelamento dos planos e do trabalho de Bajard em Marília. Por isso, a vinda de Foucambert não se concretizou.

Foucambert: Eu tenho a impressão que, ao mesmo tempo, eu levo mais em conta um fenômeno muito mais amplo que se vive na escola, quando a gente está trabalhando nessa mudança. Ao que você disse, eu te respondo que é evidente, não sei como dizer, não é um desacordo, mas preciso dizer!! Então, uma de minhas características que me dou conta cada vez mais, hoje a gente parece que tem vergonha de dizer isso, mas eu penso... e... Há muita gente na França que faz isso, eu continuo um marxista bastante convencido... O marxismo existia antes e agora e eu faço parte desta gente que tenta transformar e evoluir dentro deste meio. Há uma hipótese de Marx sobre educação na matéria de leitura que me parece bastante interessante. Nós trabalhamos... Eu escrevo em torno disso e a gente pesquisa ainda... não há formação intelectual possível sem engajamento numa atividade de produção real, social. As pessoas podem ser

alfabetizadas, mas não podemos nos transformar, nos formar intelectualmente, sem estar engajado numa produção real que te dá um estatuto social, quando você tem 3 anos ou 10 ou 15. O que caracteriza a escola é o fato de retirar o estatuto da criança como ator social e de produtor social, que será devolvido quando ela tiver 20 anos...

Mas durante todo tempo de sua instrução acontece o modo de fingir saber ler, quer dizer que as pessoas não se formam na perspectiva de uma produção real que as inclua no jogo social, mas num tipo de ação completamente isolada, artificial na qual as pessoas fazem gestos que lhes permitam saber ler. Em 1860, 80% dos operários parisienses sabiam ler sem jamais terem sido escolarizados. Com nove anos, eles já trabalhavam, na época isso era bom, na produção, na exploração. Estavam dentro de uma luta social muito mais dura que hoje. Isso levanta a questão de como esses jovens aprenderam a ler, como sabiam ler, como liam? Eles sabiam porque eles estavam na obra, nas manifestações e com pessoas que sabiam um pouco mais, que liam e haviam aprendido a ler dessa maneira em relação aos escritos, que eram muito complexos, que eram escritos de textos teóricos, de contratos – isso não é uma crítica, mas não era a escrita como é teu nome ou teu sobrenome - (Foucambert se refere ao que expusera Bajard) - então se estava diante de uma linguagem que se aprendia

socialmente, pelo uso, por uma pessoa que sabia um pouco mais, que conhecia melhor a profissão, de partilha do meu saber com o seu, compartilhar meu conhecimento para ler com você e que você vai me superar. Estamos longe disso ainda hoje. Quando eu falo de mim, eu escrevi, eu não sei se você leu um livro que escrevi, esse tema é ótimo, que a escola de Jules Ferry confiscou a escola abertamente.

Foucambert se refere à obra *A escola de Jules Ferry: um mito que perdura*, publicada no Brasil pela Editora da Universidade Federal do Paraná, em 2010, com tradução de Lúcia Cherem e Nathalie Dessartre.

Ele (Ferry) disse: “Confia em mim eu vou colocar tudo no lugar.” Havia uma burguesia mais reacionária, que era monarquista, na época, católica etc., e Jules Ferry, disse “bem, eu vou fazer uma escola, vocês verão etc.” Você sabe como era Jules Ferry. Ele não dava a mínima para fazer a revolução. E a burguesia, as pessoas que estavam mais à direita de Jules Ferry diziam “Você vai impulsionar a revolução se você começar a instruir as pessoas, elas vão usar isso para nos derrubar”. Jules Ferry, que na França apresentamos como libertador, um homem de progresso, é o mesmo que fez política colonial, que colocou metade do mundo em situação de colônia. E que disse em todos os lugares: “Deixem-me concluir a

revolução”, porque o século XIX ainda era um pouco agitado do ponto de vista social e o resultado é que 80% dos operários parisienses sabiam ler e quando Jules Ferry disse “Deixem-me fazer e concluir a revolução”, ele cria a escola, ele retoma a escola dos irmãos, das escolas cristãs e as sistematiza, e cria a escola como a conhecemos. Do meu ponto de vista, ela não mudou até hoje, desde Jules Ferry. E mesmo ainda, do meu ponto de vista, endureceu, especializou-se ainda mais, mas eu digo, eu a saúdo, fruto de um homem político de grande talento, profundamente direitista, mas com grande talento, que cria a escola que se chama Escola de Jules Ferry para o povo, para os filhos desses operários parisienses que tinham aprendido sem escolas e, paralelamente, ele mantém como generalista o ensino do Liceu. Nós chamamos de liceu, mas na época não era chamado dessa maneira. Os filhos da burguesia entravam aos cinco anos no liceu, enquanto os filhos dos operários entravam aos cinco ou aos seis anos na escola. Tem-se uma quantidade de textos da Inspeção Geral, que era encarregada de verificar o que se fazia nos liceus. Verificavam se faziam bem a educação da elite e, em seus relatórios, o Ministro da Inspeção Geral dizia que se corria um risco naquele momento, porque se trabalhava, com as pequenas crianças do liceu, com textos muito simples, e o alerta que fez a Inspeção Geral era dizer que se realmente se queria que as crianças da elite se tornassem realmente

leitores, agora sou eu que digo isso, era preciso dar a eles a condição real de aprendizagem linguística, quer dizer, que não era possível formar o leitor sem produção, sem a implicação do uso, o uso *expert* da escrita que, digo, gentilmente, não é saber seu nome, mas que é saber ler... (Novamente Foucambert se desculpa por criticar a proposta de Bajard de enfatizar a aprendizagem dos nomes das crianças).

Há um livro na França de um escritor que escreveu para crianças, Fénelon, que se chama *Télémaque*, um livro que até hoje é complicado, que foi escrito para que os filhos do Príncipe - estamos falando aqui do século XVIII - aprendessem a ler com textos em que era possível ler nas entrelinhas, porque ler é ler o implícito.

Fénelon

François de Salignac de La Mothe-Fénelon tinha o apelido de Fénelon, (1651-1715). Nasceu em Cambrai, França, foi teólogo, professor e escritor. Foi tutor do duque de Borgonha, arcebispo de Cambrai (1695-1715). Caiu em desgraça após a publicação de seu romance *Les Aventures de Télémaque* (As aventuras de Telêmaco) (1699), considerado como uma crítica à política de Luís XIV. Fénelon também escreveu vários outros trabalhos sobre pedagogia ou didática (*Tratado sobre a educação das meninas*, *Coleção de fábulas*, *Diálogos dos mortos*).

Disponível em:

<https://fr.wikipedia.org/wiki/F%C3%A9nelon>

Resumo: Aventuras de Telêmaco, de Fénelon (1699).

Telêmaco, filho de Ulisses, inspirado pelo amor filial e pela pátria, expõe-se aos perigos de uma longa jornada em busca do pai, cuja ausência prolongada ameaça causar grande infortúnio. Vários pretendentes estão disputando a mão da rainha, embora nenhuma notícia oficial tenha sido recebida sobre a morte de seu marido. Minerva, disfarçada sob a figura do Mentor, acompanha o jovem príncipe, e aproveita todos os incidentes da viagem para sua instrução. Ela quer fazer de Telêmaco um filho digno de Ulisses, mas em vez de dar-lhe sabedoria, como um favor espontâneo, quer que ele a deseje pelo espetáculo dos males, dos quais ela é a proteção e o remédio, e que ele a mereça pelo arrependimento sincero de suas faltas, quando por acaso as cometer.

Disponível em:

<http://salon-litteraire.linternaute.com/fr/fenelon/content/1835169-aventures-de-telemaque-de-fenelon-resume>

Foucambert: Dito de outro modo, se se aprende apenas a ler o explícito, as pessoas vão poder manipular você como quiserem; funciona como um tipo de domesticação. A realeza pensava assim. A leitura era posta como leitura de entrelinhas, quer dizer, o leitor tinha de pensar realmente, e assim por diante. Eu creio que nesse momento, deve-se ter a ambição de trabalhar não com palavras, mas como acontecia com os filhos do Príncipe, que trabalhavam com textos que desempenhavam um papel em sua vida social; não na

vida escolar, mas na vida social, de modo que eles precisavam deles na vida social, porque estavam inseridos nessa situação, ajudando-os com outro idioma além daquele da linguagem oral, pois eram “surdos” para a linguagem escrita, para trabalhar com o implícito, questionar o texto, sobre o seu papel, a sua função. A função pode ser honorável de eu poder ler, de me relaxar, de me engajar em alguma coisa, mas não porque há um texto para me engajar que vou começar a me engajar. Eu falo de outra coisa, dito de outra maneira, eu creio que é preciso uma escola como aquela feita para os filhos do Príncipe. Não há escola de esquerda com Jules Ferry, não há melhor maneira à esquerda de ensinar leitura do que a de ensinar a linguagem, com textos complexos logo no início, em situações heterogêneas ou mistura de saberes em torno do texto, sobre o trabalho com o sentido imediatamente. Se você (dirigindo-se a Bajard) quiser dizer algo depois para mim, eu compreendo perfeitamente. Você poderia dizer “isso está muito longe de acontecer nesse momento, ele tá sonhando”.

Bajard: Ao mesmo tempo, trabalhar com o complexo, é importante...

Foucambert: Para mim não é apenas importante. Ou é isso ou nada!

Bajard: Mas, o nome é complexo.

Foucambert: Complexo em relação a tua preocupação!

Bajard: O nome é complexo. É complexo em relação à criança que trabalha com seu nome. Ela trabalha em relação com os outros, pela sua imagem em relação aos outros, é por isso que ela está interessada em trabalhar com seu nome. O nome a engaja diretamente em sua relação com o outro. E não está fora do que você diz.

Foucambert: Sim, mas mesmo trabalhando com a frequência de palavras... não sei como se chamavam os filhos do Príncipe, mas o personagem de Telêmaco do romance de Fénelon... Fénelon não escreveu um livro pegando uma pequena (letra) T e depois uma e. Era um personagem da Antiguidade, estamos dentro da História. Não começava com o nome. Eu não sou contra o que você diz, mas o nome faz parte do uso da escrita que a criança pode fazer, porque é ela quem assina o texto, quer dizer, é preciso saber escrever um texto de 4, 5 ou 6 linhas antes, para poder assiná-lo depois. Dito de outro modo, se eu digo para as crianças que vamos escrever um texto em grupo, coletivo, vou perguntar primeiro “como vamos assinar o texto”? Vamos escrever um texto, não importa qual, por exemplo, se a gente vai pedir ao prefeito que ele faça vir alguém. A primeira questão que se vai colocar às crianças é “quem vai assinar”? Pode ser Lucien, Taylla, etc..., que o prefeito não conhece? De jeito nenhum. Mas se dissermos, e isso

já é outra coisa, podem ser as crianças da classe do CP (início da escolarização obrigatória, entre cinco e seis anos), do bairro, do comércio, que é mais concreto, muito mais que o próprio nome. Quando se está de acordo sobre quem vai assinar, como vai assinar, então vamos nos colocar a questão: “Por que a gente vai escrever”? Vai se perguntar “Por que foi escrito esse texto? Qual é a sua intenção?” A primeira questão que vai ser feita é: Por que perguntar quem vai assiná-lo, se isso é evidente? O que se vai dizer ao prefeito e por que se vai dizer ao prefeito? Aqui já entramos em situações mais sutis. E estamos falando de criança de 5 anos. Podemos pegar outras com um pouco mais ou um pouco menos de experiência, e então já estamos em um movimento de heterogeneidade. Quando nós dizemos que vamos trabalhar, nós trabalhamos com a linguagem oral ou com a linguagem de sinais, com o implícito, com os sentidos, com a intenção, os meios que se vai utilizar. Trabalhou-se muito com o ditado aos adultos... isso é uma besteira. Nós já dizíamos, é preciso fazer um pedido ao adulto. Quando se tem um que não sabe ler, quando se tem de definir a função do que será escrito, vai se perguntar a alguém que sabe escrever, para escrever isso. Eles vão nos trazer o texto, geralmente pede-se a dois ou três adultos diferentes e as crianças vão se encontrar no dia seguinte com os três textos escritos por três pessoas

diferentes que vão precisar ser lidos, quer dizer que esse escrito será traduzido, trazer as intenções implícitas que esse texto deve ter. Isso quer dizer que vamos ver essa face da escrita, de como isso funciona tecnicamente. Então, vai se perguntar, nesses três textos, as palavras que se conhece, as palavras que foram usadas em textos anteriores, etc. Há palavras que já foram vistas e palavras que nunca foram vistas. Isso a gente coloca de lado, porque o adulto as escreveu e escreveu de acordo com a lógica dos textos e não pensando em palavras que a gente conhece, ou não, no oral. Dito de outro modo, não estamos do lado de uma ação de ensino que... Mas de uma ação que faz com que os 80% dos trabalhadores parisienses saibam ler. Isso tudo me parece serem pistas interessantes, que o movimento de ditado aos adultos...

Bajard: No Brasil há uma tradição que é escrever pelos adultos, os professores escrevem o que os alunos dizem.

Foucambert: Claro...

Bajard: ... que utiliza essa metáfora na esfera pública...

Foucambert: Claro... Na esfera pública, mas mesmo hoje quando se vai a um escrivão público e quando se pede a ele que faça uma carta para uma pessoa, ele vai pôr exatamente essa mesma questão, ele vai te perguntar a quem você a endereça, por que a endereça, o que você quer dizer a ela, o que você não quer dizer a ela, o que dizer a ela...

Bajard: Aquele que faz o pedido não tem nenhuma condição de escrever...

Foucambert: Isso mesmo. Vão trabalhar juntos. Neste momento, eu não sei como dizer, tudo vai muito rápido, tudo o que você diz, que a qualidade do que as crianças utilizam frequentemente a partir do CE 1 (idades entre 6 e 7 anos), na França, mais ou menos perto de 80%, isso é uma cifra rápida, 80% das palavras, isso é estatisticamente importante. Essas palavras que são introduzidas no vocabulário ativo da criança são encontradas no escrito, não no oral.

Bajard: Essa pesquisa, sobre a qual você fala, eu a fiz partir de uma amostra entre o CE 1 e CE 2 (Idades entre 6 e 8 anos).

Foucambert: Estar alfabetizado não serve para nada, porque se pronunciam palavras que não se reconhecem seus traços no oral.

Bajard: Mas, você vê, pode-se dizer também que até o CE 2 (idade entre 7 e 8 anos) tem-se muito trabalho a fazer para que a criança domine na escrita, aquilo que ela domina no oral, para que ela não faça duas aprendizagens ao mesmo tempo. Ela pode aprender a língua escrita a partir da leitura, o que seria muito bom. Eu trabalho um pouco com essa visão, quer dizer, até que a criança domine completamente sua linguagem na escrita, pode-se trabalhar essa segunda língua, com a leitura sem ter a preocupação de enriquecer sua linguagem.

Foucambert: É interessante conversar em desacordo. Eu não sou fã dessa ideia. De acordo com as estatísticas, 50%, não importa qual, o texto é fabricado a partir de 60 palavras. Chamam-se de palavras de base, e são palavras que não querem dizer estritamente nada, é um jogo. Parece-me interessante olhar o efeito que essas palavras provocam. Nós fizemos ferramentas com instrumentos ideográficos, coisas assim, em que a máquina é capaz de reconhecer essas palavras de base, de organizar o texto, de deixar somente aparecer a palavra de base, claro, e colocar depois a silhueta das outras, por exemplo, quando o grupo se encontra diante... A GFEN fez um texto interessante, se chama a *Carta em polonês*, não sei se você conhece?

Bajard: Sim.

Le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) teve origem na International League of New Education. O G.F.E.N. foi criado em 1922 por iniciativa de cientistas e educadores que, no final da Primeira Guerra Mundial, sentiram a urgência de lutar contra a aceitação fatalista da guerra como solução. Muitos educadores dentro da G.F.E.N. alimentaram suas pesquisas com o pensamento de precursores universais como Rousseau, Pestalozzi, Jacotot, Montessori, Decroly, Makarenko, Korczak, Bakulé, Freinet, Piaget, Freire. Diante das necessidades atuais de agir contra todas as exclusões e o espírito da fatalidade, o G.F.E.N. procura partilhar, em todos os campos hoje abertos à formação, as práticas e estratégias que construiu e pôs à prova em

múltiplas áreas, nomeadamente nas mais “difíceis”: P.A.F., sobre ajuda, conhecimento e cidadania, R.E.P., integração social e profissional (16 - 18, R.M.I.), lideranças de bairro, apoio escolar, bibliotecas, assistentes sociais, etc. Atualmente, o GFEN está fortemente envolvido em ações de formação que vão para além do domínio único da escola. As questões trabalhadas tanto no domínio do fracasso escolar como no dos intercâmbios com o estrangeiro fazem parte da procura de novas soluções, onde todos, construindo-se como pessoas unidas, possam, numa abordagem multicultural, tornar-se atores de possíveis transformações.”

Disponível em:

<http://www.gfen.asso.fr/ressources/historique>

Foucambert: Isso é interessante. Você põe um texto polonês - a escrita polonesa é diferente em relação à nossa - numa sala de professores e diz “vocês têm três horas para compreender isso, mas sei que vocês não sabem polonês, nem oral nem escrito, mas conhecem a função da escrita”. É uma carta, não importa qual, mas há um cabeçalho, suponho que esse cabeçalho tenha uma inscrição como “querido primo”, tenha uma forma de saudação, e tenha um fim. A partir daí há palavras que vêm e são reconhecidas. Eles supõem que há palavras que podem ser derivadas das que são reconhecidas, porque essas palavras viriam de outras palavras. Esse foi um trabalho interessante que fizemos na época. Deixamos os adultos diante disso durante uma hora ou uma hora e

meia, e depois fizemos o balanço com eles: “Quais hipóteses vocês levantaram em relação a esse texto aqui?” O formador que conhecia o texto em polonês validava ou não as hipóteses e depois dava alguma sugestão em relação a elas e deixava novamente durante mais uma hora e meia. Depois disso se fazia um balanço a respeito das soluções. Eu acho que é tipicamente uma ação que se pode fazer com textos complexos.

Bajard: Mas é isso que a gente faz com nossa ferramenta de base, que se chama “A descoberta do texto”. Isso quer dizer que apresentamos à criança um texto complexo o mais cedo possível e a colocamos nessa atitude.

Foucambert: Sim. Quando nós vemos e encontramos a estatística que se coloca na pesquisa, nós dizemos: “Bom, agora vamos nos interessar primeiro pela pontuação (Sorri).” Quer dizer, quantas frases há, observamos as vírgulas e os pontos, que não são a mesma coisa, eu não sei como isso funciona em português, se é pontuação... observamos a suspensão, trabalhamos com a organização formal da frase, e também olhamos a repetição de palavras, os nomes próprios, não sei se isso se passa com o português, se o nome próprio usa a maiúscula...

Bajard: Sim...

Dagoberto: Em alemão...

Foucambert: Em alemão todos os substantivos são escritos em letra maiúscula.

Adriana: Eu gostaria de fazer uma pergunta. Em relação a isso que você disse sobre o trabalho com as crianças, com os textos engajados na sociedade. Muitos professores brasileiros tomam essa ideia e utilizam em aula textos que são, talvez, estranhos. Por exemplo, o mais estranho que eu conheço é a instrução para o uso de medicamentos, bula de remédio, para mostrar aos alunos que ela tem uma função. Com esse propósito de mostrar diversidade de gêneros textuais, alguns professores negligenciaram o papel da literatura. Eu creio que seria interessante também trabalhar a literatura com as crianças. Nesse momento, nós voltamos mais para o papel da literatura na sala de aula.

Foucambert: Nós o reencontramos...

Adriana: Sim. Nós o reencontramos e há programas do governo que ajudam com o financiamento de livros. Por outro lado, eu gostaria de saber o que você pensa sobre a literatura nesse período da aprendizagem da língua e, também, a respeito de que tudo o que vem para dentro da escola perde seu caráter social, porque não é verdadeiramente social. Por exemplo, o jornal. Faz-se um jornal, mas se o faço na escola ele não é um jornal, um jornal da sociedade verdadeiramente. Então, o gênero que circula na sociedade, na escola, ele não é verdadeiramente um gênero da sociedade. Isso coloca um problema muito difícil para os professores.

Foucambert: Sim e não. Sobre este aspecto cáimos na mesma questão. Eu aproveito para dizer sobre o fato de que eu já disse em outro momento. O trabalho com a língua escrita na escola precisaria de uma transformação do funcionamento da escola em geral. Há uma escola entre as centenas que eu conheci que era uma escola para crianças de cinco anos. Inicialmente, fomos nós que inventamos o conceito de ciclo para suprimir o conceito de classe por cada ano. Nós substituímos essa parte para ciclo de três anos e as crianças não podiam repetir esse ciclo de 3 anos. O programa atendia aos objetivos que deviam ser alcançados em três anos e tínhamos a heterogeneidade das crianças nesse período. Isso era formidável, porque o grupo que eu tinha se renovava por um terço todos os anos. Se eu tivesse uma classe de 30 crianças do Ciclo 2, eu poderia ter um grupo de 10 chegando, 10 que começaram com o mesmo grupo, sob o mesmo programa, sob o mesmo objetivo; 10 que estavam já há dois anos, com o mesmo estatuto, quer dizer, não estavam todos no “mesmo grupo”, mas era preciso que eles trabalhassem juntos e que, no limite, estavam em um modo de coeducação, como os trabalhadores, quando eles aprendiam a ler, porque havia pessoas que sabiam ler um pouco melhor. Retomamos essa ideia de coeducação, ela é também um pouco o que propôs o ensino mutual de Paulo Freire.

Bajard: Eu não sei se Paulo Freire trabalhou muito com o ensino mutual.

Adriana: Somente entre os adultos.

Foucambert: Sim, com os adultos, porque de meu ponto de vista, ele não devia ser livre para fazer com as crianças, poderia ser uma escolha da Prefeitura, mas quando tudo está perdido, o tempo que o faça.

Mas essa ideia de heterogeneidade é formidável porque o estatuto do professor é completamente diferente quando ele organiza o trabalho daqueles que chegam com os que estão já há dois anos. Mas há o mesmo objetivo, porque se espera que ao final a criança domine aquela aprendizagem, mas vai ser “um dominar” com o estatuto, quase eu diria, um pouco como o de um professor. Nessa escola estávamos nessa ideia do ciclo. Nessa escola, um diretor disse “vamos suprimir as classes” e a escola se tornou uma justaposição de ateliês de produção; e havia uma quantidade de ateliês quanto a quantidade de linguagem a adquirir. Em relação ao oral havia um ateliê de produção com uma rádio que funcionava no bairro, uma rádio verdadeira. Havia horários, obrigações, havia pessoas do entorno que vinham participar, havia o jornal de banca. Se se quisesse documentar alguma coisa, havia a linguagem escrita, havia um jornal, não somente um jornal. Havia também a gestão da BCD (Biblioteca Centro

de Documentação). Lá era um ateliê, havia o jornal, e a biblioteca era o lugar onde se lia o que era escrito no bairro, e se escrevia as coisas que eram feitas no bairro. Havia um jornal que saía todos os dias, e havia a linguagem matemática. É bom refletir sobre isso.

Quer dizer, nós ainda precisamos analisar uma situação para traduzi-la por um modelo matemático abstrato. O sonho da Matemática é ter fórmulas que expliquem o mundo. É preciso mudar de variáveis, mudar o valor do X , mas a fórmula não. Esse tipo de análise do real e de modelização, de construção de modelos, nenhum dos adultos está realmente nesse trabalho, seja nas fábricas, seja nas ruas. O único saber matemático que eles têm é quantificação do sistema métrico, da multiplicação, da adição, da operação, e a gente percebe que eles se enganam, mas se eles sabem fazer a divisão, não sabem quando é preciso fazer a divisão. Isso é outra coisa. E havia outra linguagem. Trabalhava-se com outros tipos de linguagem, a linguagem musical, a linguagem pictórica. E era isso.

As crianças chegavam às 9 horas e iam para o trabalho nos ateliês de linguagens. Havia a jornada escolar mais ou menos de 6 horas. Não havia mais que uma hora de trabalho teórico com as crianças. Isso era feito pela manhã, mas havia outras pessoas que estavam lá, poderia ser um psicólogo ou uma funcionária que orientasse as crianças: “por que você fez isso, por que

“você se enganou, como você chegou até aqui?”, o que levava a um retorno reflexivo sobre a prática, mas o tempo era aplicado essencialmente na produção, mas as crianças trocavam de ateliê. Por exemplo, no oral, você telefonava à escola e era uma criança que atendia. Isso dá um trabalho enorme, porque elas não estão na escola para isso, dito de outro modo, as pessoas que telefonavam se deparavam com crianças que diziam “Bom dia, eu me chamo... como você se chama... por que telefonou?”. Era assim. Vocês estão compreendendo o que eu estou dizendo?

Tínhamos situações reais de produção. Em relação à literatura infantil, havia outra escola experimental em Grenoble. Essa escola tinha feito um acordo com a FNAC para que, no mês que precedesse o Natal, os alunos tivessem um estande na FNAC. Então as crianças tinham aula das 17h às 20h na FNAC! Sabem o que é trabalhar das 17h às 18h na FNAC? Eles estavam na FNAC! Todo o trabalho com as crianças era pensar qual livro estará à venda, qual livro se coloca numa margem maior, aquele que vende melhor, e não forçosamente o livro mais interessante. As crianças trabalharam verdadeiramente com a literatura infantil, em relação a qual livro gostariam de que as pessoas lessem. Na França há um salão de livro de literatura infantil em Montreuil todos os anos. No momento em

que ele foi criado, nós também tínhamos outro, que também era um salão do livro em que os editores não faziam os estandes dos livros de literatura infantil, mas eram as crianças que os apresentavam ao público do entorno, isto é, os livros que eles julgavam interessantes, úteis para ler naquele momento em diferentes domínios. Eles trabalham com categoria dos livros, se era um documentário, ficção, BD (*Bande Dessinée* - gibis), etc., para quê foi escrito, por que foi escrito, por que deve ser lido, por que é interessante? Nós estamos verdadeiramente diante de um movimento completamente diferente. Numa outra escola em Grenoble, que trabalhava com crianças entre sete e oito anos, elas trabalharam durante quatro meses em um asilo de pessoas idosas, que jogavam dominó, coisas assim. Quando elas chegaram, disseram a esse grupo de pessoas idosas “nós viemos ver vocês, porque queríamos muito que vocês nos ajudassem a compreender o que se fala da velhice na literatura infantil.” E aqui voltamos àquele ponto. Eles devem ler nas entrelinhas, qual é a imagem que os jovens dão à velhice, e por que dão essa imagem e não outra, e se há maneiras diferentes de dizer a mesma coisa. Eles começaram a compartilhar livros, entre crianças e jovens, mas os idosos não liam para elas, eles continuavam jogando dominó. No começo estava tudo bem quando se falava da velhice, “eu falo da velhice”

(sorri), e depois de quatro meses de trabalho, quando tinham lido já bastante livros, eles disseram “a velhice não é mesmo como na literatura infantil” (sorri) e então, no final, eles disseram “queremos escrever para dizer o que é velhice”.

Adriana: Isso é muito bom!

Foucambert: É um verdadeiro movimento! Na França há escritores que são pagos para ficar em sua residência, para fazer as coisas. Mas o que as crianças fizeram foi produzir com os velhos, trabalhar com eles, ver o que é um livro. Foi um estatuto real. Há outro exemplo, ainda em Grenoble, de um diretor de uma escola experimental de um bairro onde havia um parque. Nesse parque havia uma grande quantidade de papel e o diretor disse às crianças: “Vamos recolher os papéis”. No final de dez dias, mais ou menos, o diretor da escola viu chegarem dois representantes sindicais dos limpadores de rua, pessoas que fazem a limpeza das ruas, dos parques, que recolhem material para reciclagem, e que disseram a ele: “Pare, você está nos desempregando, porque vocês estão recolhendo os papéis”. Eles eram da CGT (Confederação Geral do Trabalho), um grande sindicato de esquerda na França. O diretor disse a eles: “Não é para mim que vocês devem dizer isso, mas às crianças”. E não eram os adultos os interlocutores, mas realmente as crianças. “Nós fazemos um trabalho imbecil. Recolher papéis não

é um trabalho apaixonante, mas nós queremos continuar fazendo e vocês não podem nos impedir de fazer isso". Isso tomou muito tempo. Isso resultou em alguma coisa de formidável. Nós percebemos que as crianças começaram a falar com seus pais. As crianças que eram de um meio popular de trabalhadores estavam de acordo com as pessoas da CGT a respeito do trabalho. E os pais dos filhos burgueses achavam que estava tudo bem recolher os papéis como faziam. A luta de classes estava ali. Falando francamente, ela estava lá. E quando se diz "bom, vamos trabalhar com essa posição", as pessoas não vão dizer "nós vamos trabalhar com as ideias, falar da natureza do trabalho, da exploração que há no trabalho, da especialização de tarefas, e das pessoas que recolhem o papel, que talvez saibam ler, mas será que elas têm tempo de ler o papel que recolhem?" Para isso elas precisariam conhecer a linguagem escrita, mas, paralelamente a isso, para ter esse trabalho não é preciso saber a linguagem escrita. Há pessoas estrangeiras que fazem esse trabalho e não falam a língua francesa. É por isso que a escola finge que a luta de classes não está presente nela. Ela permanece ao lado da burguesia. É preciso, ao menos, ser de esquerda. Esse problema não foi descoberto há apenas vinte anos. As crianças vivem de qualquer maneira isso quando os pais dão a elas de beber e de comer com aquilo que eles

compram. Elas leem o que está escrito na composição das garrafas, das embalagens. As crianças amam fazer isso. Tudo isso é um verdadeiro problema que faz com que as crianças tenham um verdadeiro estatuto e, chegam à escola dizendo “agora vamos aprender a ler”, como se elas pudessem continuar a se engajar nisso. Isso não acontecerá, porque não é essa a maneira como a escola trabalha. É por isso que... Eu não tenho certeza, mas eu creio que Lula foi um verdadeiro sindicalista, que colocava bem os verdadeiros problemas sociais, políticos, e quando ele se tornou o que ele se tornou, ele não disse “é preciso que, ao menos a título experimental em alguma cidade, tenha uma escola que trabalhe com isso, que reflita sobre isso.” Nesse momento, nós temos um contato com o Maduro, sucessor de Chaves. Na Venezuela a situação é frágil, mas tenta-se trabalhar a título experimental.

Foucambert visitou a Venezuela pela primeira vez em 1998, quando se encontrou com Carlos Sanchez, uruguaio responsável pela reorganização das escolas para crianças surdas.

Eles dizem: “a escola não pode ficar como está, podemos experimentar outra coisa, vamos trabalhar com uma pequena zona experimental, para se pensar um trabalho produtivo, então vamos fazer algo experimental.” De fato as linguagens são as ferramentas

de pensamento para as crianças e não objetos que devemos aprender, porque poderão vir a ser eventualmente uma ferramenta de pensamento para uma pequena minoria. Eu falei isso porque você colocou a questão sobre a literatura infantil. Eu posso supor que você lê literatura... (dirigindo-se a Adriana, sorrindo).

Adriana: Sim.

Foucambert: E se lê muito em relação ao engajamento profissional, político, etc. e depois se tem uma paixão literária. Mas a proporção de escrita literária em relação à minha quantidade de leitura não é majoritária. Eu não sou bibliotecário, não sou crítico literário, eu faço meu *metier*. Atualmente as coisas vão mal, na IUFM (Instituto Universitário de Formação de Professores, atualmente INSPÉ). Hoje leio mais literatura que antes, mas eu espero parar logo para me dedicar a ler coisas que me engajem na transformação do mundo. Eu posso dizer que foi a IUFM que trabalhou muito com o estatuto da literatura infantil na França, notadamente o trabalho de Yvonne Chenouf. Eu me reaproximei um pouco, porque é difícil criar uma verdadeira relação com a escrita com crianças de quatro anos, de cinco anos. É preciso haver literatura infantil, mas é preciso ser prudente em relação a isso, ao uso da literatura.

Yvanne Chenouf. Especialista em literatura infantil, foi professora, pesquisadora do INRP, formadora da IUFM. Faz parte da *Associação Francesa para a Leitura*.

Dagoberto: O que você me diz sobre a leitura na tela, com o celular, com o tablete?

Foucambert: Não há nada, nada.

Dagoberto: Por que hoje o comportamento mudou o leitor, nas ruas...

Adriana: E nas escolas há as crianças que tem tabletes...

Dagoberto: E as pessoas leem o jornal impresso no metrô, mas também pelos celulares...

Foucambert: Sim, mas eu, francamente, eu digo não sei, eu constato como todo mundo, como os jovens se servem da escrita, eu vejo o que escrevem os jovens, eles trocam mensagens, eles escrevem, mas creio que eles estão inventando uma nova linguagem escrita...

Adriana: E que não tem relação com a fonologia...

Foucambert: Sim. Sim... Não diretamente.

Bajard: Não diretamente. Creio que quando eles escrevem, tomam como base a escrita de acordo com a sua constituição, quer dizer, é uma linguagem com um estatuto, com regras, é uma linguagem que é preciso adquirir, enquanto no oral isso não é obrigado, se aceita a diversidade. Face a face com a escrita, não é a mesma situação. Pode-se dizer que com a escrita os jovens somente se apropriam e tem-se uma diversidade de

escrita, como a forma *standard*, a forma espontânea, a forma reconhecida, tem-se toda essa diversidade. Isso tudo mexe muito com as certezas.

Dagoberto: Eu penso que a escrita na tela recuperou sua origem icônica, não é?

Bajard: Sim.

Foucambert: Sim. Você tem toda razão, principalmente tomando como exemplo a alfabetização. O que eu acho interessante sobre isso... Eu me interessei muito tempo sobre o processo da escrita, de criação pela escrita, escrita como ferramenta de concepção, de pensamento. Nós fizemos *softwares* para os escritores, para os jornalistas, para as crianças, para quem escreve e temos uma quantidade boa de estatísticas sobre isso. Quando eu falo e você fala são mais ou menos 10 mil palavras por hora que saem, mas você pensa para dizer, não tem nada preparado para dizer. Para produzir qualquer coisa na escrita, a produção média é 300 ou 400 palavras por hora, quando tudo vai bem, quando você escreve um artigo. Isso quer dizer que quando leio 10 minutos isso equivale ao trabalho de 40 horas que alguém gastou para produzir o material. Eu estou diante de um trabalho de destilação. O que uma pessoa faz durante 40 horas? Fazer um café, atender ao telefone... Isso não conta, são 40 horas de verdadeiro trabalho.

As estatísticas têm problemas, porque não se sabe qual é palavra que se escreveu antes e que depois se substitui por outra. É, de fato, um trabalho apaixonante. A gente se dá conta de que é um trabalho de escrita que vai dar lugar à leitura. Quando eu leio um texto de um filósofo, de um político, de um literato, de um poeta, etc., são horas, e eu digo de novo, 1 minuto de leitura são 40 minutos de escrita. Devemos nos perguntar o que fazemos durante esses quarenta minutos de escrita que alguém pode ler em 1 minuto? Percebe-se que a linguagem é como a linguagem matemática, como a pintura. É um trabalho de abstração, um trabalho de construção de modelos. Quando eu observo a obra dos pintores, aquilo que a gente acha bonito não é a paisagem, mas a maneira de mostrá-la. É o trabalho de pintura da paisagem. Me parece que se fala pouco da informática, como você disse, do tablete, etc. Aqui não estamos no âmbito da escrita em si, mas do transcrito. E o transcrito - que não é nem linguagem oral nem linguagem escrita - é uma linguagem específica, que está sendo inventada e é em tempo real, como falamos anteriormente, não de 40 minutos, mas 3 ou 4 no máximo. Então, estamos, graças a esses suportes, inventando uma outra linguagem e isso não é nem bom, nem mal. É preciso compreender a função, qual é a função disso.

Há pessoas que me escrevem e-mails com a ortografia tal como se fala. Eu penso “por que você me fez essa questão, por escrito? Por que não me telefona?” Hoje os telefones são gratuitos. O que isso evita? Se você me telefona, eu sou obrigado a te ouvir e você pode não se interessar pelo que se diz, e o outro não tá nem aí, se você se irrita, a pessoa diz besteira... Então, por que eu te envio um e-mail? Você observa qual é o limite no campo da investigação que se compartilha, isso limita e evita uma relação real. Isso é interessante, não é?

Adriana: Nós encontramos algo sobre isso nos escritos de Emmanuël Souchier. Quando utilizamos os computadores para escrever, nós utilizamos ferramentas de escrita para a produção da escrita. Isso muda a relação que o professor tem com a metodologia do ensino da língua escrita, porque, evidentemente, o professor vai utilizar também essa máquina para fazer as crianças escreverem. Não sei como é aqui, mas no Brasil isso já acontece. É paradoxal porque é preciso conhecer um pouco da escrita para escrever e, ao mesmo tempo, se aprende a escrever escrevendo com a ferramenta de escrita.

Emmanuël SOUCHIER, professor universitário. Professor Associado de Pesquisa, CELSA - Paris-Sorbonne. Membro do Conselho Científico da Escola Doutoral V *Concepts et langages*, Paris-Sorbonne-CELSA. Seu campo de pesquisa se concentra na enunciação editorial, na poética da comunicação

infraordinária, na textualização e nas práticas sociais da cultura digital.

Disponível em:
<http://www.celsa.fr/pub/recherche/popup/popup-EmmanuelSouchier.php>

Foucambert: Isso é muito discutido. Eu sou um pouco reticente em relação a isso. Há um uso que eu impediria. É quando uma criança escreve no papel e depois a professora pede a ela que digite o mesmo texto no computador. Se oferecemos a criança um computador, é para ser usado no nível zero, de não ter escrito nada antes em outro suporte como o papel. Nós gravamos um trabalho com uma criança. Havia outras também, mas gravamos com essa. Ela tinha de escrever no computador a partir do nada, ela tinha uma intenção. Ela escreveu quatro palavras. É importante observar isso. Tratava-se de falar sobre um livro. A consigna era “você fala de um livro, mas sem dizer qual é”. Cada criança pegava um livro, o folheava e depois tinha que escrever 3 ou 4 linhas para que os outros descobrissem qual era o livro. Então, era preciso privilegiar o que havia no livro. E a criança começava escrevendo qualquer coisa, parava, porque achava muito simples e refazia. Assim estávamos num verdadeiro trabalho de escrita. Não sei quantas palavras por hora uma criança usa, mas uma coisa que um adulto faria em 30 segundos, a

criança demorava 20 minutos, porque tateava. Ela realmente trabalhava.

Adriana: Você conhece alguma pesquisa sobre o uso do computador, com acesso à internet pela criança, que ao mesmo tempo em que ela deve escrever, ela precisa também ler? Ou seja, produzir uma escrita com ferramentas de escrita e ler usando ferramentas de busca para ler?

Dagoberto: Uma ação de ler e escrever ao mesmo tempo.

Foucambert: Recortar, copiar e colar, ou citação.

Dagoberto: Souchier tem uma origem tipográfica, porque seu pai tinha sido tipógrafo. Em seu trabalho, ele recuperou uma palavra da Idade Média, a *lettriüre*, que ao mesmo tempo é uma ação de ler e de escrever. Ele usa essa palavra para explicar uma ação que ocorre atualmente com o computador. Ocorrem dois atos ao mesmo tempo, porque, quando eu leio, eu faço uma inscrição no texto que leio.

Foucambert: Eu creio também que há uma preocupação com a qualidade de se compor a página, do tipo de caractere que se utiliza, da composição da página, e isso faz parte da proposta da escrita.

Dagoberto: E também com o suporte...

Foucambert: Sim! E depois há acentos, é fundamental trabalhar com tudo isso desde o início.

Bajard: Você deve conhecer uma pesquisa de avaliação, que a AFL propôs há uns dez anos, com classes que

trabalharam com as proposições da AFL, e outras com as do método silábico. Os pesquisadores encontraram uma classe na Bélgica, uma classe Freinet, que trabalhava também com a proposição de trabalho ideográfico da linguagem escrita e que houve um bom resultado. Você conhece essa classe?

Foucambert: Não, não sei sobre isso.

Bajard: E, então, eu li uma interpretação desse resultado, e eu me pergunto, não sei se foi o Goigoux que disse que...

Foucambert: (Dirigindo-se para Dagoberto) Você conhece Goigoux?

Roland Goigoux é professor universitário especializado no ensino da leitura. Professor da Clermont-Auvergne University (INSPÉ) em Clermont-Ferrand. Em 1993 defendeu tese de doutorado dedicada ao ensino e aprendizagem da leitura. Ele mostra, entre outras coisas, que a falta de ensino do sistema de regras de correspondência grafofonológica parece ser um dos fatores que pode aumentar as dificuldades iniciais dos leitores aprendizes. Desde então, desenvolve pesquisas na área da didática da leitura. Desde 2013 coordena uma investigação intitulada “Leitura - escrita no CP”, financiada pela Direção Geral do Ensino Escolar do Ministério da Educação Nacional, o Instituto Francês de Educação e o Laboratório Acté.

Disponível em:
https://fr.wikipedia.org/wiki/Roland_Goigoux

Dagoberto: Eu li qualquer coisa. Não foi somente Goigoux... há também uma outra pessoa que se chamava Sylvie (Sylvie Cèbe), não me lembro o nome completo, mas eram dois pesquisadores.

Bajard: E o que me interessou é que ele interpretou dizendo que o bom resultado obtido no domínio da escrita é talvez atribuível mais à prática de Freinet do que a aprendizagem ideográfica da leitura, mas sem levar em consideração a afinidade que existe entre a prática Freinet e uma abordagem ideográfica da leitura. O que propôs Freinet é uma abordagem da escrita, que passa pelo dedo e pelo olho, não pela fonologia, e que quando se escreve com a imprensa, a gente coloca a fonologia em curto-circuito. Vamos da ferramenta diretamente para a compreensão. Eu achei isso muito interessante, porque ele fazia uma interpretação dizendo “Ah, sim, pode ser” e sem perceber que se trata da mesma lógica que estava em prática.

Adriana: Eu estou aqui já há oito meses e eu não sei quem realmente trabalha com o campo da educação. Se é a Universidade, se o IFÉ, se é o ÉSPE. Quem verdadeiramente forma professores para ensinar as crianças a ler? Na universidade eu não encontro.

Foucambert: Eu também não sei (risos). Eu posso dizer que há pessoas que fazem a carreira dizendo que se preocupam com isso. Mas para chegar a dizer alguma

coisa, veja, é preciso alguns anos de trabalho consagrados a isso, para chegar a dizer alguma coisa, a definir práticas diferentes, os efeitos dessas práticas, e os efeitos dessas práticas não se fazem ao final de um ano. Às vezes encontro pessoas que dizem que fazem coisas com a leitura e que têm resultados... Bom, nós sempre consideramos... Por exemplo, nós trabalhamos com *softwares* como ELMO, ELSA, etc.

“Em 1996, o software ELSA (*Entraînement à la Lecture Savante*) sucedeu ao ELMO para aproveitar a abertura e a flexibilidade da computação e diversificar melhor os cenários de seus exercícios e suas bibliotecas de texto. Em novembro de 2015, a *Association Française pour la Lecture*, um movimento educacional de pesquisa-ação (sem fins lucrativos), ofereceu uma versão do ELSA para web. Esta plataforma - que se ajusta ao nível e às dificuldades de cada utilizador - é complementada por uma parte reflexiva que permite ao formador rever a sua forma de proceder para a conhecer e assim personalizar as suas competências.”

Disponível em:

<http://www.elsa-afl.com/la-plateforme-numerique/>

Foucambert: Havia um colégio, cujo diretor disse que os professores não podiam dar aulas porque os alunos não sabiam ler o manual. Então, “vamos retirar os alunos da classe por seis semanas para colocar todos do sexto ano em um estágio de aperfeiçoamento da leitura.” Isso durou quatro ou cinco anos. As crianças eram retiradas duas

vezes por semana e colocadas em um estágio intensivo de produção de escrita, de leitura, de aperfeiçoamento de técnicas de leitura, de produção de jornal do bairro e todos os professores participavam. O diretor destinava um professor, aquele que se ocupava do estágio. Esse professor trabalhava junto à bibliotecária do Centro de Documentação e Informação (CDI), trabalhava com as crianças e trabalhava com os professores, que nesse horário deixavam a classe para a ginástica ou para o inglês, para fazer seu estágio sobre a escrita, sobre o uso da escrita, o uso social da escrita, etc. Eram duas vezes por semana. Como ele retirava essas seis semanas de trabalho do programa da sexta série? Por prudência, eles diziam “nós vamos avaliar a aprendizagem do programa ao final da quinta série” e o resultado foi que ao final do ano, incluindo as seis semanas de estágio intensivo, as crianças tinham amplamente concluído o conjunto do programa da sexta série. O professor dizia “Nós reencontramos a função do que é ser um professor”. Os alunos se preparavam para o encontro seguinte, que consistia em dizer “na próxima semana nós vamos ter como objeto de estudo, por exemplo, a produção de mosquitos. Então, vocês leiam isso no manual de Ciências. Vocês procurem as coisas.” É preciso que o professor dê a aula oralmente, porque o escrito está no manual e em documentos que estão na BCD. Alguns questionavam: “por que você põe seu aluno para

ler, se eles não sabem ler”, mas quando o professor dizia “você podem ler”, as crianças podiam verdadeiramente ler, poderiam compreender, etc. O professor dizia para eles trabalharem com a leitura, com a escrita, porque o professor podia dizer. Questionava os alunos sobre o trabalho de leitura “o que você podem dizer sobre essas coisas? O que você compreenderam?” É claro que o professor acrescentava alguns complementos nas falas das crianças. Ele trabalhava com crianças de 10 anos. Nós fizemos a avaliação. A primeira avaliação foi sobre o domínio do programa, com seis semanas de trabalho. Depois, nós seguimos as crianças da terceira, quarta, quinta e sexta séries. Nós observamos a performance desde a terceira série, quando chegava o momento de passar de uma série para outra. Isso foi para o grupo do colégio uma verdadeira estatística. A estatística somente não é boa quando é usada para mascarar a prática alfabética. Mas sobre isso podemos dizer que é uma problemática muito mais ampla de encontro com a escrita.

Bajard: Há uma orientação que está sendo desenvolvida na região de Marília que são as estratégias de leitura, uma orientação que veio dos Estados Unidos por influência espanhola de uma autora, que se chama Solé. Eu não sei exatamente como tudo se passou, mas é interessante o trabalho que eles fazem, no entanto é uma concepção de uma abordagem da literatura pós-alfabetização. Isso

significa que se aprende a ler o texto só quando estão alfabetizados. É um pouco isso.

Bajard refere-se à obra *Strategies that work: teaching comprehension for understing and engagement*, de Stephanie Harvey e Anne Goudvis, Stenhouse Publishers, Portland, Maine, EUA, 2007, e aos estudos que podem ser encontrados na obra *Ler e compreender: estratégias de leitura desenvolvidos no Brasil*, publicada pela editora Mercado de Letras, em 2010, de autoria de Renata Junqueira de Souza e Ana Maria da C.S. Menin, da UNESP de Presidente Prudente - SP e de Cyntia Guizelim Simões Giroto e Dagoberto Buim Arena, da UNESP de Marília - SP. A referência por ele diretamente citada é a obra *Estratégias de leitura*, da espanhola Isabel Solé, publicada no Brasil pela editora Artmed, em 1998.

Dagoberto: Eu penso que em Marília a ideia é apresentar a literatura infantil no início da escolaridade, não depois da alfabetização. É ao mesmo tempo.

Bajard: Não exatamente. Me parece que as crianças já estão alfabetizadas, quer dizer, parte-se do princípio de que a criança já deveria estar alfabetizada de maneira alfabética. Me parece que não se toca no momento da alfabetização, não há uma conquista da escrita de forma diferente. Compreende-se que a criança já foi alfabetizada e, antes de estar alfabetizada se utiliza muito frequentemente o texto dito, cria-se uma confusão em relação ao texto lido, ao texto dito, coisas assim.

Foucambert: O texto nunca é dito, ele é interpretado...

Dagoberto: É o domínio da base, como se diz, os elementos de base para...

Bajard: É interessante ver que as estratégias de leitura são ações de compreensão de textos, e de uma certa maneira supõe-se que já exista o domínio do código...

Dagoberto: Os mecanismos de base...

Foucambert: Se eu posso dizer uma coisa sobre isso, eu diria que não há mecanismo de base precisamente. Temos somente o saber-fazer daquilo que a gente faz. Depois, podemos nos colocar a questão “será que podemos chegar a uma generalização?” Por exemplo, eu falo com prazer de uma ferramenta de avaliação, com a qual nós trabalhamos e que eu acho excelente, de avaliação da leitura, numa situação de teste, em princípio individual, que consiste em colocar sobre a mesa, dez livros, dez objetos escritos. Podem ser livros de cem páginas e até de duas páginas. E numa folha em branco copiam-se 7 ou 8 linhas daquilo que se pegou lá de dentro dos livros.

Bajard: É preciso localizar...

Foucambert: Removem-se todas as marcas da formatação do texto, e o objetivo do teste é de encontrar essas 10 linhas nas quatrocentas páginas que estão ali.

Bajard: Isso é um texto que você utilizou com os bibliotecários... Como se chama, a biblioteca da escola?

Foucambert: Eu não sei. Pode ser.

Bajard: É um trecho qualquer que se tem de encontrar em uma biblioteca.

Foucambert: Na França a gente trabalhou muito com a leiturização, sobre o papel das cidades-leitoras. Desde que a gente começou a trabalhar, eu me disse, desde o início, que queria desescolarizar a leitura. A leitura não se aprende só na escola, a escola não consegue escolarizar o fazer da leitura, porque ela é uma prática social, e em relação a essa prática social é que se poderia imaginar um ensino ao inverso de como se passa. Fazemos uma prática escolar e depois queremos que ela se desloque para o social para ser usada socialmente. Em Paris nós dissemos “é preciso desescolarizar a leitura”, porque é preciso colocar a escola a serviço da prática da leitura que está no corpo social, onde as pessoas têm necessidade dela e não o inverso. Os bibliotecários também diziam “ah, mas isso é verdade, é preciso desescolarizar a leitura”. Mas a gente dizia em seguida “mas é também preciso desbibliotecarizar” (risos). Aí todos começavam a ficar enfezados (risos).

Foucambert introduz esse tema sobre a desescolarização da leitura porque havia a proposta de sua vinda a Marília. Ele não admitia vir para fazer uma conferência em um congresso ou uma palestra para um conjunto de professores apenas. Pensava em preparar um plano de leitura que abrangesse cidades vizinhas, isto

é, uma ação ampla que não partisse das escolas, mas da sociedade, mas que pudesse envolvê-las também.

Isso permite pensar em uma federação nacional de cidades-leitoras. Quer dizer, considerar que a cidade é um domínio social, onde há toda uma diversidade de leitura necessária e todos os graus de competência de leitor, qualquer que seja. Dito de outro modo, eu gostaria muito que a cidade (Marília) fosse a instância que me convidasse para ir ao Brasil. E que ela me colocasse, depois, à disposição das universidades, de escolas experimentais. Eu não tenho vontade de reforçar o impacto universitário sobre a leitura, indo para falar a pedido da universidade. Da mesma maneira, eu não tenho vontade de ir a pedido de bibliotecas. Tudo que contribui para a setorização eu não tenho vontade de ir e de reforçar, colocar em evidência um setor ou outro. Eu gostaria de ir em nome daquele que engloba todos os setores, nesse momento, pela coletividade, pela comunidade, pela prefeitura, etc., e mesmo se houver outra interessada, que seja apresentada como uma cidade que se preocupe em implementar uma política de leitura, da prefeitura, que englobe a biblioteca, a universidade. Ir para falar com um clube de futebol - eu não tenho desejo de ir. É somente um exemplo. Quais os gestos de escrita de que temos necessidade no clube de futebol? Quem lê livros técnicos sobre futebol, quem lê

jornais de divulgação, mídias, tudo que fala de futebol? Então em um clube de futebol, o que se lê? E por que é necessário ler para fazer o futebol? O que é preciso ler para ser jogador? E depois olhamos para outros, por exemplo, o que leem os burgueses? O que é preciso ler para ser um médico? É uma escrita muito especializada. É essa a ideia, a de colocar o problema como político em uma coletividade, no uso que essa coletividade faz. É preciso escrever e evoluir em relação ao escrito.

Bajard: Isso me parece muito interessante. É preciso que seja você quem apresente isso à secretária de educação. A ideia de leiturização da cidade de Marília se desprende da escola e aborda outro nível. É preciso ver como fazer isso acontecer.

Dagoberto: Há também a secretaria da cultura em Marília que poderia se juntar a isso.

Bajard: Sim, justamente. É preciso associar os secretários para ultrapassar essa ideia de setorização de que fala Foucambert. É preciso utilizar os diversos setores para se ter essa ideia de unidade, ou seja, de desenvolver uma política cultural da escrita, em Marília, para além dos muros da escola.

Foucambert: Sim, é preciso desescolarizar a leitura. Mas quando você diz “colocar a leitura para além dos muros da escola” você a continua colocando a partir da escola. O confisco é a ideia. É preciso alargar a forma de ver. Quando

a gente pensa em ir além da escola, já estamos dentro da lógica da escola. As raras cidades que se interessam por isso, aqui na França, não forçosamente fazem o trabalho a pedido dos professores, isso é estranho, mas pelo pedido dos bibliotecários de uma maneira geral. Mas me parecerá interessante se a secretária concordar em fazer algo nesse sentido, para fazer compreender que o problema da escrita é um problema da coletividade, que delega, que especializa pessoas, que por sua vez vão especializar os professores da escola, os bibliotecários, isso vai ser a cultura, etc.

Ao abordar a vinda de Foucambert, perguntamos a respeito da quantidade de dias que aqui poderia permanecer para fazer esse trabalho e se teria algum desejo de conhecer bibliotecas, escolas, algum lugar ou manifestação cultural próprios da região ou no estado de São Paulo. Sua resposta foi direta, com argumentos elucidativos.

Foucambert: (Sorrindo) - Eu não sou muito do turismo!

Adriana: Por quê?

Foucambert: Porque eu tenho uma má opinião sobre o mau papel dos europeus, como antigos colonizadores, que deram lição ao resto do mundo, eu não tenho vontade de ir ver o mundo no estado em que ele foi reduzido. Isso é claro. Eu fui muito à América do Sul, isso há muito tempo, mas a cada vez que eu chegava, minha emoção, minha impressão era de que estava

diante da juventude do mundo, em relação à Europa. Eu dizia sempre ter a impressão de ver a juventude do mundo em relação à velhice - do mundo, não da minha - (sorri) e, diante dessa juventude do mundo, eu ficava constrangido de chegar com minha experiência de europeu, quando, na verdade, eu tinha muito a aprender com essa juventude do mundo. Minha vontade era cuspir naqueles que fizeram isso com o mundo. Eu tive a impressão, naquele momento, de que essa juventude do mundo vocês vão perder pouco a pouco, porque vocês estão preocupados com a credibilidade. Eu falo do Brasil em geral. Vocês adotaram uma forma de domesticação. Eu penso que a domesticação, a colonização, ela está conseguindo causar em vocês esta preocupação de serem críveis ao resto do mundo. Será pelo que vocês inventarem que serão críveis, e é isso que chamo de juventude do mundo. Eu tenho a impressão de que vocês estão submetidos à obrigação, ou vocês acreditam assumir a obrigação de se mostrar o mais cedo possível ao resto do mundo. Isso aos meus olhos perde todo o interesse, quando todos os *experts* vêm ver vocês, os que colonizam, no nível de ver, de pensar, o que vocês vão pensar. Isso é louco, não é?

Adriana: Sim. É terrível.

Foucambert: Isso é terrível.

Adriana: Mas eu penso que nesse momento no Brasil, nas universidades, isso mudou.

Foucambert: Em que sentido?

Adriana: No sentido de aceitar tudo que vem de fora, toda teoria que vem da Europa.

Dagoberto: Sem crítica.

Adriana: Sim, sem crítica. Hoje pensamos “ah, isso não é bom, talvez seja melhor da forma como fazemos, isso é bom, mas isso não é bom”. Eu penso que começou a mudar.

Foucambert: Eu não estou certo, mas eu espero que as coisas estejam como você diz, que tudo se desenvolva com críticas. Eu não estou certo, mas acho que o movimento de mundialização dá ainda mais lugar para os Estados Unidos.

A um restaurante chinês nas imediações da AFL foram encomendadas quatro refeições rápidas para o almoço. Enquanto a restauração física se dava, a restauração intelectual continuava...

Bajard: Temos uma prática social diferente da prática da escola. Os jovens escrevem com dois polegares, com caracteres e eu não os ouço nomear esses caracteres.

Dagoberto: Eu li um artigo sobre tipografia. Houve uma experiência no século XVII, com o sistema tipográfico, o *Bureau typographique*, inventado por Louis Dumas para

os nobres da época. Era um sistema como o da imprensa, havia caixas e em cada uma delas letras e as crianças podiam pegá-las para fazer a composição do texto.

Esse conjunto, inventado por Luis Dumas (Nîmes, 1676 - 1744), era usado inicialmente para ensinar os príncipes no reinado de Luís XV. Com o intuito de adicionar mais informações aos comentários, inserimos dados e imagens desse engenho de escrita retirados do Museu Nacional de Educação, França.

“A Biblioteca de crianças ou Os primeiros elementos de letras, contendo o sistema de Escritório Tipográfico. O novo ABC latim. O novo ABC francês. O ensaio de um rudimento prático da língua latina. A introdução geral à língua francesa. Diferentes peças de leitura para as primeiras noções de artes e ciências, etc. Para o uso do Príncipe e dos augustos filhos da França. Louis Dumas (1733)”.

“Descrição. Cofre em madeira, letras, números, etc. impressos sobre papel firme. As letras, números e sinais de pontuação impressos em fichas de papelão são inseridos em guias de papel para reconstituir as letras e as frases dos modelos. Medidas: altura: 105mm; largura 235mm; profundidade: 100mm. Notas: J.G. Mérigot, livreiro em Paris, Rua Pavée St. André, n. 7. Louis Dumas é o inventor do Escritório Tipográfico (1733) que permite à criança manipular as letras, números, sinais de pontuação, arrumados em escaninhos, e os dispor nas guias de papel, para compor os sons ou as palavras solicitadas, como fazia o impressor com seus caracteres. Datação de acordo com a etiqueta da época, modificando o endereço do livreiro, ao qual é atestado em 1808-1813. Isso

prova a duração da atualidade desse método considerado por Rollin como lúdico e agradável”.

Disponível em: <https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/fr/museum/mne/bureau-typographique-de-louis-dumas/e218410a-8464-4d4f-8377-7a44b67da2d9>



6. Le « bureau typographique » inventé par Louis Dumas en 1733.

Fonte: RENONCIAT, Annie. *Typographies pour l'enfance*. (Org.) CRHISTIN, Anne-Marie. *Histoire de l'Écriture: de l'idéogramme au multimedia*. Paris: Flammarion, 2012. p. 378.

Marcel Grandière (1999, p. 36) comenta essa invenção de Dumas:

“Em que consiste o sistema de Louis Dumas? O que é o desafio principal da *Biblioteca das crianças ou os primeiros elementos de letras* (dois volumes, 120 e 216 p., Paris, 1732, 1733)? Trata-se de encontrar uma maneira de tornar "sensível" e agradável,

não só aprender a ler, mas também praticar o conhecimento de línguas, ciências e todas as artes úteis para o futuro estado das crianças. Para isso, ele inventa uma máquina de ensino feita essencialmente de uma mesa de madeira e cartões em que os olhos, ouvidos e mãos são postos no centro do processo, ao mesmo tempo em que se brinca. Na parte de cima da mesa do escritório há uma caixa com seis fileiras com trinta pequenos cubículos para guardar os cartões. Junta-se a este mobiliário de madeira uma caixa de papelão chamada "biblioteca tipográfica" de seis fileiras de escaninhos onde as crianças podem guardar seus materiais, o conjunto de mesa e biblioteca contendo cerca de 9.000 a 10.000 cartões. Mas o método de Dumas vai muito além de uma maneira de apreender "a figura de letras" em cartões: implica uma concepção de criança e uma nova forma de aprender, rompendo com o existente. Ele provoca um severo questionamento do "país latino" e do "método vulgar" das escolas públicas. A pedagogia de sistema tipográfico mostra que o grande debate educacional do século 18 se colocou em movimento."

Grandière Marcel. Louis Dumas et le système typographique, 1728-1744. In: *Histoire de l'éducation*, n° 81, 1999.

Disponível em:

http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1999_num_81_1_3021

Bajard: Existe um jogo, o *Lego*, que funciona assim. Conheço uma pessoa que trabalha com o *Lego* em uma escola de Grenoble. O *Lego* é composto por caracteres que não têm a mesma flexibilidade dos caracteres tipográficos, porque todos são da mesma forma. As

maiúsculas são largas, como a letra I também (todos ocupam o mesmo espaço, mesmo que o caractere I maiúsculo seja estreito, porque ocupa o espaço branco que lhe cabe), mas ele trabalha com caracteres. E o e (ê, é, è, ë) com acento é um caractere diferente do e sem acento. Também há o espaço branco entre os caracteres. No Brasil, eu contei - juntamente com uma professora brasileira que estava preparando caracteres móveis para serem usados pelas crianças - a porcentagem de uso dos caracteres na escrita do português. Em um texto o espaço em branco ocupa 20% dos caracteres utilizados. É de longe o caractere mais frequente, porque o segundo é o O.

Foucambert: Em português, mas em francês é o e.

Bajard: Sim. Em português o O está presente em 13% do texto. Vocês veem? Há 20% de um caractere que é mudo, que não se refere ao som, e 13% do O. O que é espantoso é que a escrita realizada nos *smartphones* é uma prática social, completamente diferente daquela praticada na escola. As pessoas escrevem no metrô usando caracteres, olhando para a tela, e na escola o espaço em branco ainda não é considerado como caractere que não aparece, e ainda assim ele é o mais frequentemente utilizado. Eu tenho esperança de que um dia isso mude.

Foucambert: Isso é porque você é jovem (risos). Mas, na minha idade, eu já não tenho mais esperança.

Bajard: A diferença entre mim e você, é que talvez você não tenha consagrado o tempo que eu tive na formação de professores. Eu fui sempre formador, trabalhei com jogos teatrais, com o chão da escola. Eu construí toda minha vida sobre isso e talvez isso me deixe com um pouco mais de esperança.

Foucambert: Eu dediquei minha vida profissional à educação, à política de educação e à organização daquilo que poderia ser outro modelo de escola, um modelo de escola que não fosse o mesmo de domesticação da escola de Jules Ferry. E a leitura, desde o início para mim, foi uma aplicação de linguagem particularmente sensível em relação à escrita. Voltando ao assunto sobre a escrita na escola, eu penso que o pré-requisito é mudar o funcionamento da escola, mudar o que temos feito na escola. Na última pesquisa que nós fizemos na AFL, no ano passado, nós dissemos “não podemos ir mais longe em relação ao que já escrevemos até hoje, mas é preciso abrir espaço para uma reflexão sobre o conjunto da linguagem como ferramenta do pensamento”. O que é necessário ler, que acredito ser bastante interessante, é Jack Goody, não sei se vocês conhecem...

Dagoberto: Sim, um antropólogo.

Foucambert: Eu acho ele muito interessante, eu não sei se está vivo, não me lembro bem o título, é sobre a razão gráfica... *A domesticação do pensamento selvagem...*

GOODY, Jack. *A domesticação da mente selvagem*. Petrópolis: Vozes, 2012.

Dagoberto: Anne-Marie Christin publicou um livro chamado *A não razão gráfica* (La Déraison Graphique). Ela trabalha com o suporte, o espaço, o branco...

Foucambert: Sim, ela é boa. Mas sobre o livro *A domesticação do pensamento selvagem*... eu sou extremamente interessado nesse pensamento selvagem, ele não tem nada de selvagem no sentido vulgar. É um pensamento... bem... tem pessoas que dizem “quando dirigimos agimos por reflexo”; isso não é verdade, é um tratamento da informação feito com uma rapidez formidável, de seleção da informação que você toma quando dirige. Quando você dirige, você toma informações que são diferentes de...

(Bajard interrompe).

Bajard: Mas em relação ao reflexo, quando Dehaene diz...

(Foucambert interrompe).

Foucambert: Ahhhh... é tudo incoerente...

Bajard: Sim, existem incoerências profundas. Por exemplo, Dehaene aceita dizer que o acesso direto existe. Ele mostra que, na imagem de ressonância magnética, o acesso direto existe para as palavras que não são fonologicamente... que não são transparentes, estas serão compreendidas diretamente. Em seu livro *Os neurônios da leitura*, ele toma o protocolo de uma

americana. Ele toma três referências: as palavras que não são transparentes, o pseudo-sinônimo...

Dehaene, Stanilas. *Les neurones de la Lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

Ao se referir a uma americana, Bajard se refere a Linnea C. Ehri, Ph.D. psicóloga americana, Professora Emérita de Psicologia Educacional no The Graduate Center da City University of New York, professora na Universidade da Califórnia, Davis.

Foucambert: Mas é preciso ser bobo para dizer isso, quer dizer que podemos saltar as palavras, não tem nada a ver com palavras transparentes...

(Bajard retoma).

Bajard: Ele diz que para as palavras que não são fonológicas o cérebro vai da zona visual diretamente à zona do sentido. Isso seria a via direta. Para as outras... como se chama o peixe da Amazônia que vimos juntos, Adriana?

Adriana: Pirarara.

Bajard: Sim, me interessa essa palavra, porque ela é visualmente muito forte. Ele diz que quando as palavras são fonológicas, elas devem passar por intermédio do som. Isso quer dizer que essa palavra deve passar da zona visual do cérebro, para a zona acústica e, depois, para a zona semântica. Então, como fazemos para passar para a via direta depois? Há uma aceleração da zona

visual para a zona acústica, quer dizer, faz-se A, B, C, e que acelerando A e B, e as transformando em reflexo, fazendo bem rápido, nós agilizamos, o que permite fazer ACB. Aqui temos um problema lógico. Eu nunca li nada sobre isso durante esses anos. Como alguém pode me explicar isso? Como o fluxo elétrico passa do ABC, ou seja, pronuncia-se antes de compreender, e como acelerando-se do visual para a pronúncia, pode-se compreender antes de pronunciar? Temos aqui um problema lógico. O método não é bom, completamente aberrante, ahn!

Assim descreve Dehaene (2007, p. 68) as duas formas da leitura:

“Resumindo: todos os sistemas de escrita oscilam entre a escrita de sentidos e aquela dos sons. Essa distinção se reflete diretamente no cérebro do leitor. A maior parte dos modelos de leitura postulam que duas vias de tratamento da informação coexistem e se complementam. Quando nós dizemos palavras não usuais, novas, de ortografia regular, mesmo neologismos inventados de todas as partes, nossa leitura passa por uma via fonológica que decodifica as letras, deduzindo uma pronúncia possível, depois tenta aceder aos sentidos. Inversamente, quando nós somos confrontados com palavras frequentes ou irregulares, nossa leitura usa uma via direta, que recupera inicialmente a palavra e seu sentido, depois utiliza essas informações para recuperar a pronúncia dela.”

Foucambert: Eu digo que essas pessoas são bobas. Há um jornal em que eu não confio, *Le Figaro*, um jornal de direita. Dehaene é de direita, isso é claro.

Bajard: Sim, sim.

Foucambert: *Le Figaro*, eu nunca leio *Le Figaro*...

Bajard: Eu já o li, de vez em quando, no avião... (Risos).

Foucambert: Eles me disseram “nós vamos fazer uma página sobre leitura, você gostaria de fazer parte de um debate com Dehaene?” Eu aceitei. Encontrei Dehaene no *Figaro*, a gente se cruzou por meia hora na presença dos jornalistas que realizaram a entrevista. Depois de ligada a tela do monitor para o teste, eles disseram “para que tudo corra bem, não pensem em nada” (Risos). Quando alguém me diz “não pense em nada” eu começo a pensar num monte de coisas... (Risos). Quando você não pensa em nada, eles te colocam para ver uma palavra, um som, uma letra, etc. Se é uma palavra que não existe, a gente não faz nada... eu não faço nada. Mas, vejam, pessoas alfabetizadas podem pensar “talvez se eu pronunciasse poderia saber o que significa”, elas são obrigadas a pronunciar. Ele (Dehaene) diz que a via direta, é aquela do sentido, e depois que a indireta é necessária ao sentido. Mas ele me disse depois “Ah, não, tudo isso eu vou saber depois, porque tudo ficará claro depois...”. Você vê? Ele não te diz o que acontece na leitura. Se você analisar o cérebro de alguém que não sabe ler, ele

também é todo vermelho, tudo vibra, tudo se ativa... Por onde se passa primeiro, segundo... ninguém sabe. Se você coloca uma pseudopalavra, ele chama de pseudopalavra, você não faz nada. Mas se é uma palavra que você compreende, ela passa pela via direita.

Bajard: Ele dá três tipos de palavras como exemplo no seu livro *Les Neurones de la Lecture*: a pseudopalavra, o falso-sinônimo, ou seja, uma palavra com configuração que se pronuncia como uma palavra que já existe, e a terceira... Eu não sei mais. Bom, mas ele não leva em consideração uma palavra da linguagem corrente que a gente pode pronunciar pelo sistema fonológico. E na sua conclusão, ele diz “é verdade que pela pseudopalavra passa-se pelo som”. Claro! A gente não pode fazer outra coisa! “Com o falso-sinônimo também passamos pelo som”. Claro, porque a gente não pode reconhecer visualmente sua composição ortográfica, o terceiro tipo não sei o que é. Bom, e diz que para as palavras transparentes, a gente segue a via indireta. E isso não está no protocolo de pesquisa. Nesse caso, há uma desonestidade sobre o plano científico, porque na sua conclusão ele faz uma observação que não corresponde absolutamente ao protocolo usado. Eu vou dizer isso no meu próximo livro.

Ao usar a expressão “*próximo livro*”, Bajard se referia ao que estava escrevendo, publicado pela Cortez em 2021: *Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?*

Foucambert: Por exemplo, o fenômeno da antecipação na leitura.

Bajard: Mas isso é adivinhação, e a adivinhação é horrível!!! (Em tom irônico)

Bajard ironiza os pesquisadores vinculados ao método fônico que criticam a tentativa de o leitor criar sentidos durante o ato ler com a mobilização do seu acervo cultural, do conhecimento da linguagem escrita que ele detém e pelos dados informados pelo contexto. Para esses pesquisadores, esse é um ato de adivinhação. Em contrapartida, entendem que a leitura é um ato preciso, de retirada dos sons representados pelas letras.

Foucambert: Quando você está diante de uma palavra em francês PRESENT (Foucambert a soletra), a gente só pode pronunciar corretamente sabendo seu sentido. Como pronunciar? Vai ser *present* se o pronome *ele* estiver no singular, (do verbo *pressentir* = il *present* - oxítona / ele *pressente*). Se o pronome estiver no plural, será *pressent* (do verbo *presser* = ils *pressent*- paroxítona / eles pressionam/apertam/apressam). Você não pode encontrar a pronúncia correta, se não souber de que se trata. Em português acontece isso?

Dagoberto: Sim, eu me lembro que em seu livro você faz referência à *portion* (/c/) e à *portion* (/t/).

Esse exemplo está na obra editada no Brasil *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

“Ora, é justamente contra essa opinião que se desenvolveram as inovações e as pesquisas deste século, que levam hoje a pensar que ler é compreender não pela identificação de elementos simples e fazendo deles uma soma que lhes revelaria o significado, mas sim sem dissociar os elementos do conjunto. *Portions** não é identificável nem pronunciável se não se compreende previamente o papel que ela desempenha na frase; a palavra *est* também não é o que mais conta dentre as que se usam mais frequentemente... Identificar não é identificar o significante, mas sim o significado, e este último não se encontra isolado do contexto em que aparece.” (Foucambert, 1998, p. 96-97).

E em nota de rodapé o tradutor explica:

“*De acordo com Foucambert, o significado de uma palavra não é acessível a partir de uma palavra isolada. Ele utiliza, para demonstrar isso, um exemplo em que a palavra nem é mesmo pronunciável: é preciso saber antecipadamente se “portions” é um verbo (“porter”) para dizer “portions” (com som de t), ou se é um substantivo plural, para dizer “portions” (com som de c)”.

Bajard: Em português há problemas com **a** artigo, **a** preposição, **há** verbo... Bom, esta manhã, no metrô, eu estava tentando fazer algumas correspondências de

escrita com relação à troca de caracteres de algumas palavras em francês, como já fiz em português. Em fonologia, a interpretação da escrita é feita através do oral. Isso quer dizer que a unidade da escrita é o correspondente do fonema. Então, na palavra *moi* (eu) nós temos dois fonemas e, portanto, dois grafemas. O primeiro fonema /m/ que inicia a palavra *moi* não se pode pronunciar isoladamente. E depois o /a/, que é o segundo fonema, cujo grafema correspondente será *oi*. Se a gente pega palavra como *col...*, vamos falar então da palavra *col*.

Foucambert: Você fala da gola de minha camisa?

Bajard: Sim, por exemplo. Você transforma *quoi*, vou tomar a palavra *quoi*, isso quer dizer que você substitui o *l*, (col) por *i* (/coi/ quoi), você pronuncia *quoi*. E a partir desse *quoi*, você troca o primeiro caractere *q* por *c*, o segundo por *r* e você obtém *cri* (grito) e depois transforma novamente, com *t* substituindo *c* e você obtém *tri* (classificação). A cada vez que você troca um caractere, você tem a mudança no sentido. Isso quer dizer que o caractere é que é produtor de sentido, não o grafema *oi*. A menor unidade, então, é o caractere, não o grafema.

Em sua obra póstuma, Bajard detalha esse seu raciocínio:

“A escrita de hoje usa a dupla caixa, e teria sido incoerente da nossa parte propor um nome visual com um formato que não

correspondesse à escrita dos livros manuseados pela criança a partir de sua entrada no Projeto Arrastão, com um ano de idade. De fato, Tatiana de três anos não somente recompõe seu nome sem conhecer o valor sonoro dos elementos visuais, mas sabe que a maiúscula /T/ não pode permutar com a minúscula /t/. Os elementos manuseados pela menina não são grafemas – entidade correspondente ao fonema –, tampouco letras, mas caracteres, isto é, os elementos móveis que Johannes Gutenberg (1400-1468) já utilizava. Ao falar de “caractere” em vez de “letra”, a terminologia da imprensa refere-se a uma escrita mecânica distinta daquela cursiva dos copistas que não permitia intercalar na linha já escrita uma nova letra. Ao contrário, Gutenberg podia, em seu componedor, permutar dois caracteres. Ao manusear os caracteres sem precisar desenhá-los, a criança escreve seu nome com a ponta do dedo de maneira perfeitamente legível, muito antes de saber dominar o uso do lápis. Ela pode escrever muito antes de ter a capacidade de desenhar as letras. É surpreendente que Freinet (1977a) tenha conseguido em uma escola amarrada a um instrumento do passado, a pena, recorrer ao caractere móvel utilizado por Gutenberg desde o Renascimento. A escrita com dominós retoma o modelo idealizado pelo famoso inventor, generalizado hoje no teclado do celular.” (Bajard, 2021, p. 66-67).

Foucambert: Há outra coisa que me parece muito importante. Quando se observa alguém que lê, ele procede, como todo mundo, por fixações. E se se observa essa fixação por linhas, se chega a uma média de 8 a 10 sinais em uma única fixação. Não que os sinais sejam vistos, mas eles são tratados, processados. A zona de

visão nítida dos olhos está no centro da visão, e ela pode ver, mais ou menos, duas ou três letras no máximo. Isso quer dizer que quando faço uma fixação de dez letras - o tempo é extremamente curto - vejo para além dessa zona de visão nítida. Perde-se 50% de nitidez em visão lateral, 50% de nitidez por grau. Isso quer dizer que você vê na tua fixação dez letras, em que ao menos nove delas já estão um pouco embaçadas e nas laterais já estão quase totalmente embaçadas.

Todo o tratamento observado por Dehaene é feito na condição de que o leitor se desloque para a zona nítida, mas como um leitor não passa precisamente pela zona nítida, e essa zona embaçada é sempre muito mais ampla que a zona nítida, então a pesquisa não funciona. Na cabeça do leitor tudo se ativa ao mesmo tempo. O tratamento do embaçado não pode ser feito pela verbalização do fonema em relação ao grafema. Você vê para cima, para baixo, dos lados, e mesmo quando você exemplifica com as palavras *col* e *quoi*, num texto você não vê a diferença entre a última letra de *col*, e em relação à lista das trocas de caracteres que você expôs. Eu fico por aqui.

Bajard: Sim, tudo passa pelo sentido. O problema é que parece que tudo é fundado sobre a lógica saussuriana. Saussure tem textos diferentes. Ao mesmo tempo que ele diz que a escrita não tem outra função senão a de traduzir o oral, ele também diz que a leitura se faz de

maneira ideográfica. Acho que essa inconsistência é resultado de que suas ideias foram escritas por seus alunos e não por ele mesmo. Derrida mostrou bem isso. Há incoerências em Saussure. Sobre essa ideia de que não há dois signos senão o signo oral...

Bem, há duas possibilidades, ou a gente aceita esse postulado, o de que a escrita traduz o oral e, portanto, que a escrita não tem signos, e que seus signos se referem a signos orais, ou um outro postulado, o de que a escrita é uma outra língua. Eu acredito que depois de Gutenberg é mesmo uma outra língua, e a gente nunca tomou consciência disso, e se é uma outra língua tem sinal gráfico e é esse sinal gráfico que coloca o leitor em correspondência com o significado. Portanto, se não se aceita que o signo gráfico existe, trabalha-se apenas no âmbito do signo oral e, então, não se fala para além disso, de transformar o signo oral em correspondência com o significado. De todos os métodos de aprendizagem usados na escola não se conhece um que use o conceito de signo gráfico. Isso é claro para mim. Eles acham que o signo é oral, a língua é oral, e que a língua escrita não existe. Creio que nós temos dois universos diferentes e por isso não nos entendemos.

Foucambert: É importante também refletir quais questões políticas estão por trás disso. Na China, um país de um bilhão de pessoas, que estão em pleno capitalismo, é

verdade, mas em relação à leitura, me resta um pouco de esperança... porque vejam, os chineses são obrigados a aprender a ler ou eles não leem. É demorado para aprender a ler em chinês, mas quando aprendem a ler, eles leem verdadeiramente, enquanto as línguas alfabéticas são línguas de domesticação, no sentido de que as pessoas podem ser ensinadas a ler apenas pela necessidade de ler cartazes, bilhetes, instruções, as palavras do patrão, etc. Na França, até 1955, o leitor público, com seu tambor, chamava a população da cidade para ler a carta do prefeito, as ordens de mobilização para partir para a guerra. As pessoas escutavam o texto lido em voz alta, e depois ele era fixado na porta da prefeitura. Havia as pessoas que iam verificar se o que ele lera estava escrito e diziam: “Se está escrito, está bem” porque ele poderia ter lido alguma coisa completamente diferente. Sabemos que não é bem assim, que esse comportamento é de ingenuidade.

Estamos, nesse caso, diante de uma espécie de comunicação de baixo nível, que era construída a partir do oral para a maioria das pessoas, e a escola de Jules Ferry, na alfabetização, tinha isso como objetivo. Isso quer dizer que para a classe dominante, que precisava continuar reproduzindo sua dominação, era preciso aprender a escrever para pensar e não para ser informado, o que é bem diferente. Então tínhamos métodos

diferentes, para diferentes classes. Por isso, eu faço uma caricatura ao falar dos métodos como o de Fénelon, que fazia a criança trabalhar logo no começo com textos longos e complexos. Vejam! Isso é político! É político!

Dagoberto: Eu penso que nós temos uma visão estreita da língua escrita, porque nós temos uma visão ocidental e você disse que os chineses são diferentes. Nós pensamos que nós, ocidentais, estamos sós no mundo e que há somente o sistema alfabético. Não há. Anne-Marie Christin disse que nós tínhamos uma consciência gráfica, uma consciência de tela, que nós a perdemos depois do sistema alfabético legado pelos gregos, mas que atualmente nós reencontramos a consciência gráfica e a consciência de tela, que o sistema alfabético apagou essas nossas consciências.

Bajard: E o sistema fonológico apaga e mascara o sistema gráfico. É o sistema ocidental.

Dagoberto: Sim. É a visão ocidental.

Foucambert: Essa visão tem efeitos políticos e é pena que a gente não consiga apontar os efeitos negativos dessa domesticação do pensamento.

Bajard: Justamente, é o preço que se paga por ter uma visão única, um pensamento único. A língua que está se generalizando é a língua inglesa, uma língua menos fonológica, e há mesmo uma incoerência. Não se pode aprender o inglês somente pela via fonológica, então é

um problema que se põe. Vejam, Emília Ferreiro, faz referência à língua hispânica, que é muito fonológica, a língua espanhola...

Foucambert: Não existe um verdadeiro leitor do espanhol que se sirva do sistema alfabético!

Bajard: Sim, isso é uma ilusão! Eu fiz algumas descobertas interessantes em relação ao Português. Eu sempre considerei que o português era relativamente fonológico, o que não é de jeito nenhum o caso, e se a gente passa para o francês é ainda pior, e se passa com o inglês estamos num sistema próximo do árabe...

Foucambert: O árabe não tem vogal.

Bajard: Não tem vogal. Todas as línguas semíticas não tem vogal. Penso que aqui há uma incoerência, porque se impõe a abordagem fonológica a partir de uma língua mundial, que seria o inglês. Se um dia nos inclinarmos a estudar esse problema, encontraremos uma incoerência.

Dagoberto: Mas nós vendemos a ideia de que o sistema alfabético seria um progresso em relação à língua sem vogal, como se a língua mais avançada nos pertencesse.

Bajard: Desde os gregos, com a invenção da *scripta continua*, caçou-se, ostracizou-se o espaço branco das línguas semíticas. Eles suprimiram o branco. Naquela época, toda a reforma da escrita, quer seja o espaço branco, quer seja a invenção do dígrafo, o som que é traduzido por duas letras, quer seja a invenção de... não

me lembro agora... Mas toda a modificação a partir da escrita grega vai em direção à visualização da escrita. Desde os gregos tudo o que foi inventado... Ah, me lembrei! A maiúscula! Com a invenção da maiúscula e da minúscula, de repente, se passou de um sistema de 25 letras para outro de 50 caracteres. Então, desde o século IX antes de Jesus Cristo, todas as invenções que fizeram com a escrita vão no sentido de uma ideografização.

Foucambert: O caractere itálico, por exemplo, quando eu escrevo uma palavra como *cavalo* em itálico, é porque é uma citação, ou porque eu quero evidenciá-la, então há um sentido que se junta à língua.

Bajard: A invenção de Gutenberg...

Foucambert: Por que BERG!!?? (Acentuando a pronúncia do G).

Bajard: E você diz como?

Foucambert: Gutenber... (Sem atribuir fonema a G).

Bajard: Gutenber, pode ser...

Adriana: É a influência brasileira!

Bajard: É a pronúncia brasileira de Gutenberg. No Brasil se pronuncia como no alemão...

Foucambert: Então é para pronunciar FoucamberT??!! (Acentuando o fonema /t/ final). (Risos).

Adriana: Nós estamos na França!! Pronunciamos como os franceses.

Dagoberto: Em alemão é Gutenberg. (/gk/)

Foucambert: Sim.

Bajard: Em alemão é Gutenberg. Mas o que interessa é que...

Foucambert: Em francês é Gutenber, isso é certo.

Dagoberto: É que no Brasil nós utilizamos a pronúncia do país de origem.

Bajard: O que Gutenberg fez foi transformar uma escrita caligráfica, cursiva, em elementos separados com o uso dos caracteres. Se se assume o caractere de Gutenberg, considera-se que o espaço branco é um tipo, feito de chumbo, como todos os outros, mas diferente. O g minúsculo é um caractere, o G maiúsculo é outro caractere. A partir de Gutenberg passou-se para uma escrita tipográfica, mas que ainda a chamamos de alfabética. Todo mundo diz isso. Emília Ferreiro não pode continuar falando de escrita alfabética após Gutenberg. O branco reapareceu entre o século V e o século XI.

Dagoberto: É uma concepção aceita, porque todo o mundo ocidental diz que nossa língua é alfabética.

Bajard: Nas escolas não há uma concepção gutenberguiana. Isso é inacreditável. Bom, exceto algum louco durante a história, que se aproximou disso...

Foucambert: Eu também posso dizer a mesma coisa. Mas, eu tomo o problema como um problema político, porque para insistir nessa besteira é porque há um

interesse por trás disso. É preciso colocar o problema de maneira política, ou seja, como a classe social assegura sua dominação com esse tipo de ferramenta de pensamento. A Matemática também é uma ferramenta de pensamento, mas a escrita é a ferramenta da conceitualização, da teorização, da abstração. Eu escrevi algumas palavras sobre o que é a teorização, o “*theorós*”. O *theorós* é um personagem grego que ia procurar saber o que acontecia em outros lugares e depois ele dizia: “De onde fiquei para ver as coisas, o que eu vi...” e então ele dizia seu ponto de vista. Ele tinha uma outra representação das coisas, uma outra teoria, uma outra organização dos eventos, etc.

Em obra publicada no Brasil, Foucault amplia o conceito de escrita como instrumento de teorização:

“A escrita é, então, o instrumento do pensamento reflexivo. Por possibilitar um pensamento sobre o pensamento, a escrita é completamente diferente da transcrição oral – a qual, por sua própria evanescência, permite aplicar o pensamento à ação que tudo inicia. Aprender a ler é descobrir o uso de uma função de segundo grau. A escrita é, assim, a linguagem da abstração e do pensamento teórico, se a esta palavra se der seu sentido original. A “teoria” é, como se sabe, o discurso do *theorós*, personagem encarregada de observar certos acontecimentos para relatá-los aos habitantes da cidade grega. Imagine o *theorós* dirigindo-se aos locais da ação, preocupado em escolher o melhor ponto para ficar... A que

altura ele se colocará para ver e compreender tudo?... Que ponto de vista adotará para que tudo entre em perspectiva e tenha coerência...? A teoria, discurso do *theorós*, é então aquilo que se elabora consigo (compreende) em função do ponto de vista escolhido, aquilo que coloca em ordem o que, sem ela, seria apenas uma justaposição de elementos conjunturais em que o sentido se esgota. Ao ouvir essa teoria e compará-la com a sua própria experiência ou ao discurso de outros *theorós*, o cidadão questiona-se menos sobre o evento tema da conversa (pretexto) do que sobre o local em que o autor escolheu ficar para ter visto as coisas de tal modo e, daí, sobre as razões dessa escolha... A ESCRITURA [a escrita] é assim, um meio de construir um ponto de vista, uma visão do mundo, de encaixar cada fato num conjunto simultaneamente presente, de estabelecer um sistema, portanto, dar um sentido às coisas, dizer o sentido; não representar, mas apresentar – o contrário de um pleonasma da realidade – sua abordagem, sua interpretação por um instrumento cuja natureza impõe restrições próprias e obriga a operações específicas. Então, a LEITURA é aquilo que vai em busca do ponto de vista, que leva a seu questionamento, à investigação dos meios que permitiram elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista, à sua relação com o instrumento que permite elaborá-los.” (Foucambert, 1998, p. 49-50).

FOUCAMBERT, Jean. *A criança o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

Foucambert: A escrita é verdadeiramente um sistema de teorização, mas podemos dizer a mesma coisa sobre a pintura, sobre a música. São ferramentas do

pensamento. Quando se pergunta para um pintor “o que você está tentando fazer?” “Eu faço um *lavoird*” (lavadouro, enxaguadouro ou bica). Vocês sabem o que *lavoird*? É o lugar onde há água... Élie, explique a eles o que é lavadouro!

Bajard: Lavadouro é o lugar público em uma cidade em que há água corrente e onde se pode tirar o sabão da roupa.

Adriana: Ah, um lugar para lavar a roupa.

Bajard: Não para lavar, porque se lavava em casa. Lá só se tirava o sabão da roupa.

Foucambert: É claro que ele (o pintor) fazia outra coisa, ele não queria somente mostrar um lavadouro. Qual é tua pesquisa? O que você procura afinal? Ele me disse muita coisa, que eu não sei reproduzir agora, mas ele queria fazer um trabalho sobre a perspectiva, sobre o desaparecimento da perspectiva, bom... O que ele mostra não tem muita importância em relação à razão pela qual ele mostra. Se a gente olha para a história da pintura, desde há muito tempo, ela vem mostrando isso. Muitos pintores não viviam somente do trabalho de seu ateliê de pintura, precisavam pintar retratos para viver, como retratos de Henrique II, Henrique IV, e todos os outros. Mas, ao fazer os retratos, eles tentavam se dizer “O que eu deixo? O que eu tiro? O que eu retiro para que não fique sempre parecido com Henrique I? E, assim,

havia todo um trabalho por trás em relação à linguagem. Qual é o signo indispensável? Qual é o signo que se eu retirar fará tal ou tal efeito? Como se chamava o mais conhecido de todos os pintores? Manet? O pintor que fez a Catedral de Rouen...

Bajard, Adriana, Dagoberto: (Ao mesmo tempo) Monet.

Foucambert: Bom, Monet, ele trabalhava *sobre* a linguagem que ele utilizava, a do impressionismo. É verdadeiramente com a linguagem. Isso é semelhante com os escritores que trabalham com a linguagem escrita, quer dizer, fazem da mesma maneira que os pintores. Se perguntam: “O que eu preciso dizer? O que eu posso tirar? A história, ela mesma é uma banalidade. Todos dizem que Flaubert era um grande escritor, e eu também acho. Mas não porque ele encontrou uma história interessante para contar, a história de uma mulher que enganava seu marido e, é isso, ela enganava seu marido. E finalmente ela se suicida. Não é uma apologia ao casamento (sorri), porque ela se suicida. Fiz uma piada. (Risos). É uma loucura essa história, porque ela foi contada duzentas vezes. O que é interessante ler em Flaubert não é só ler uma história que poderá ser interessante, mas de observar a trama das pessoas. Eu sempre digo “Se você quer ser leitor, comece pelo final do livro para não se preocupar em saber como tudo termina, depois volte para o início e, então, você vai se

preocupar em observar como o escritor te levou daqui para ali”. Flaubert, quando ele escreve Madame Bovary, ele se pergunta “o que eu posso fazer para ressaltar, de meu ponto de vista, a tristeza e a mediocridade da burguesia?” É tipicamente isso. Nós podemos pegar essa história, como outras em outros momentos, e olhar para o seu projeto, o que foi seu projeto. Então, é preciso observar o que ele quis dizer, seu vocabulário, sua construção, suas ferramentas, e isso é a leitura. Mas, quando a pessoa se preocupa somente em saber como termina a história, não é uma leitura sábia, ela é alfabetizada, mas não é leitora. Isso está claro.

Bajard: A tua ideia sobre leiturização permite à classe popular se engajar na linguagem escrita. É incrível como isso é para os outros. Quando não se propõe um método de decodificar a letra em som, vê-se que é uma abordagem elitista da escrita e, ao contrário, se vê o método alfabético como um método popular...

Dagoberto: É por isso que os pais exigem o método... Eu penso que o problema político é muito mais amplo. Hoje, essa prática não se restringe a um país, mas é global. É o problema que os Estados Unidos impõem, porque eles indicam a todos os países a maneira de ensinar a língua materna a todos os povos. É um princípio mundial.

Foucambert: Em relação aos Estados Unidos, as estatísticas são catastróficas, há uma porcentagem alta

de população não leitora. É preciso dizer “vamos parar, vamos aprender como podemos fazer melhor”.

Dagoberto: Eles sabem apenas retirar o som.

Foucambert: Sim, sim.

Dagoberto: É uma política de dominação do mundo, que já foi grega, romana e francesa também.

Foucambert: Claro, claro. Eu penso que é por isso que nosso papel nessa conjuntura, nesse momento, é colocar esse problema pedagógico da leitura, em uma análise política mundial, nas relações sociais. Se não, não compreenderemos nada.

Foucambert: Vocês sabem que a gente faz uma revista que se chama *Les Actes de Lecture* e está no site da AFL. Está em acesso livre, tem como procurar por palavras-chave, porque tem muita coisa lá, muita coisa. Se você procurar por *Ville-Lecture*, você vai encontrar muitos textos sobre o projeto *Ville-Lecture*. Procure isso, leia um pouco sobre essa experiência.

Link da AFL:

<http://www.lecture.org>

Link de acesso a revista *Les Actes de Lecture*:

http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lecture.html

Bajard: Eu trabalhei numa época em que a escola tinha uma completa liberdade de fazer experimentações. Hoje penso que tudo isso está completamente perdido. No

Brasil a flexibilidade é uma qualidade muito importante, podemos sempre tentar, experimentar, encontrar uma outra via. Isso é uma qualidade dos brasileiros e eles estariam sensíveis a experimentações.

Foucambert: A experimentação é cara. Quando se paga os professores para fazer experimentação, é preciso que façam uma pesquisa-ação. Isso não quer dizer que é preciso fazer ações de pesquisa, mas pesquisa que te coloque em ação. Dito de outro modo, os professores não são os executantes, mas os que pensam a prática, que teorizam essa prática, que desenvolvem as ferramentas dessa teorização. Como dito antes, sobre quem recolhe o lixo, é uma pesquisa-ação. É preciso que as pessoas tomem seu trabalho e reivindiquem o tempo para fazer sua pesquisa-ação.

Bajard: Como é preciso ler o papel que se recolhe...

Foucambert: Exato, é preciso fazer a triagem dos papéis, daquilo que se joga no chão, não importa a categoria do trabalho.

Bajard: Esse é um bom exemplo, porque no Brasil há muita gente que é catador de papel, e há em todas as cidades pessoas que recolhem os papéis velhos e há exemplos de pessoas que aprenderam a ler desse jeito, a partir do material que recolhem.

Dagoberto: Você (para Foucambert) tem um artigo publicado no Brasil sobre pesquisa-ação. Eu já o li na revista *Leitura: Teoria e Prática*.

Foucambert: (Ri e meneia a cabeça como dizendo: “Não sei. Publicam... eu não sei”.)

FOUCAMBERT, Jean. Trata-se de fato, de distribuir melhor a leitura? Revista *Leitura: Teoria & Prática*. Associação de Leitura do Brasil (ALB). n. 42, março de 2004. p.5-8.

Bajard: Eu te enviei um texto, numa ocasião, para você passar para uma pessoa que trabalhava com surdez, ela estava na AFL.

Foucambert: Surdez?

Bajard: Sim, como ela se chamava? Elise, Cenise, como?

Foucambert: Não seria Vanin?

Bajard: Não. Naquela época eu comecei a escrever um manifesto, *Manifesto para os usuários da escrita*, que eu enviei para você e que você reenviou para ela, não sei o que se passou com ela, mas ela me sugeriu de o retomar e eu o publiquei numa revista brasileira. Nele eu coloco o problema da escrita com o grafema. Eu propus uma escrita baseada no caractere.

BAJARD, Élie. Manifesto dos usuários da escrita. *Ensino Em Re-Vista*, v.21, n.1, p.189-195, jan./jun. 2014.

Foucambert: Há muito tempo estou envolvido na batalha em relação ao ensino para os surdos, porque eu tenho uma razão pessoal, não porque eu esteja ficando surdo como todas as pessoas velhas ficam, mas porque minha mãe era instrutora em uma escola de surdos. Minha avó e meu avô eram instrutores de surdos. Eram pessoas que praticavam a língua de sinais. Até 1880 na França se aprendia a ler se servindo da língua de trabalho, da língua de sinais. Mas não havia alguma pretensão em relação à passagem pelo oral. Se considerava que o surdo tinha duas ferramentas a sua disposição: uma língua de comunicação direta, que era a língua de sinais, uma língua específica, e uma língua indireta de comunicação (*differée*) que era a língua escrita, partilhada com as outras pessoas. Até 1880 havia um número de surdos, muitos surdos e, destes, um grande número de romancistas, de poetas, que produziam diretamente pela escrita, e não conheciam o oral. Enquanto que atualmente na França não há mais surdos que escrevem. Há uma pessoa simpática... como se chama? Ela é atriz...

Bajard: Emanuelle Laborit. Ela é uma atriz surda que atua em filmes.

Foucambert: Sim, sim. E ela tem um livro, mas alguém o escreveu por ela.

LABORIT, Emmanuelle. *O grito da gaivota*. Título original: *Le cri de la mouette* Tradução: Angela Sarmento. Editorial Caminho, AS. Lisboa, 2000.

Bajard: Ela não o escreveu diretamente?

Foucambert: Não, não.

Dagoberto: Ela não sabia escrever?

Foucambert: Não.

Bajard: Ela tinha um *prête-plume* – um escriba, uma pessoa que escreve pelo outro.

Foucambert: Sim, se encomenda a escrita. Todos que escrevem para atores são jornalistas. São eles que escrevem suas memórias. É sempre alguém que as escreve.

Dagoberto: É o *ghostwriter* do inglês!

Foucambert: Em 1880, houve um congresso em Milão, e se dizia: “É preciso que o surdo não seja como um surdo”! Mas ele é surdo!!! (Sorri). E então seria preciso que eles aprendessem a falar, que deixassem de ser mudos, porque assim seria muito mais fácil se alfabetizarem. Para isso era preciso que eles não aprendessem a língua de sinais, e então nas escolas francesas se fez o seguinte. Pegavam-se as mãos dos surdos e as amarravam nas costas durante o dia inteiro para os obrigar a se comunicar falando. Isso era uma loucura!

Bajard: E não havia professores surdos na escola. A partir de 1880 os professores surdos não podiam ensinar nas escolas de surdos.

Foucambert: Os surdos que sabiam ler não podiam se servir da língua de sinais para aprender a escrita.

Bajard: É muito interessante a língua de sinais. Ela foi reconhecida como língua nos Estados Unidos. Foi o primeiro país a reconhecer a língua de sinais.

Foucambert: É catastrófico obrigar uma criança surda a falar. Ela não pode se virar com os surdos, acaba não pertencendo a nenhuma comunidade, e assim, essas crianças ficavam completamente em sofrimento, porque elas tinham que utilizar seus ouvidos.

Bajard: O problema da linguística é que ela é uma linguística dos não-surdos e por isso eles são excluídos da língua.

Dagoberto: Eu penso que no Brasil, no final do século XX, as coisas mudaram para os surdos.

Bajard: Os surdos agora usam o que se chama bilinguismo e isso é muito utilizado no Brasil.

Foucambert: Eu não estou de acordo com isso. É nada essa expressão *bilinguismo* para um surdo. Então, para alguém que lê e escreve a gente diz que ele é bilíngue?

Bajard: Mas nós sabemos de fato que eles falam a língua de sinais, que é a primeira língua, e que falam o

português ou o francês, como segunda língua. Não é uma língua...

Foucambert: Eles não falam, eles leem a língua escrita.

Bajard: Mas eles acessam uma língua nacional, que é sua segunda língua. Então, são bilíngues, desse ponto de vista. Aprendem de início a língua de sinais, sua primeira língua e quando aprendem a segunda língua, eles aprendem a escrever.

Foucambert: Mas eu não creio. Eu creio que há uma língua de comunicação direta, em uma situação de proximidade. No meu caso é o oral, o oral francês, eu não falo uma palavra do inglês. Eu tenho uma língua de comunicação direta, que para o surdo é a língua de sinais, e eu tenho uma língua de comunicação *differée* (indireta), que é também uma ferramenta de pensamento, que é a escrita. Mas, em outros tempos era o latim, quando as pessoas falavam o francês, mas a língua escrita era o latim.

Bajard: Quando você aprende uma língua oral, você é capaz de compreender a língua sonora.

Foucambert: Se eu vou aprender o chinês, eu chego no instituto de língua oriental e vão me dizer: “você quer aprender o chinês oral ou o chinês escrito?” Eu vou aprender o chinês escrito. Eles falarão comigo somente em francês, ou na língua de sinais se eu fosse surdo, para me fazer aprender a ler o chinês. Mas, se eu digo o

contrário: “eu quero aprender o chinês oral”, bom, eu não sei, mas deve ter umas 40 línguas orais no chinês, e então, eles vão me perguntar: “qual você quer aprender?” E aí conversaremos somente na língua escolhida. Eu fiz artigos dizendo “a gente pode aprender a ler em polonês, se minha língua é o português?”. Dito de outro modo, uma criança portuguesa que fala português, pode aprender a ler o polonês, sem falar polonês? A resposta é, evidentemente, sim! Aprender a ler não é aprender a ler a língua com o domínio do oral.

Bajard: A ideia que encontramos em Derrida, e em Vigotski igualmente, nessa visão filosófica da língua, é a de que haveria uma *arquilingua* que Derrida chama de *arquiescrita*, que inclui, pelo viés da escrita sonorizada, o oral. Em Vigotski, lê-se também que quando se aprende a língua escrita, se aprende a álgebra da língua. Quer dizer, se passa a outro nível de comunicação, que faz dessa aprendizagem da escrita... a gente aprenderia um *arquioral*.

Foucambert: Eu não estou de acordo com isso. Isso é uma interpretação. O que Vigotski coloca por trás da palavra *álgebra*, eu penso que é outro sistema de pensamento.

Bajard: É um outro sistema de pensamento que é superior a...

Foucambert: Jamais! (Muito enfático). Não!! Por que seria superior?

Bajard: É o que ele diz!

Foucambert: Mas ele se engana! Durante o século XIX ou pouco mais que isso, aprendia-se a ler o latim sem se falar o latim. Não havia necessidade de falar o latim. E ainda hoje há pessoas, não muitas, que lêem uma língua que não tem correspondente oral.

Bajard: Sim. Há muitos que leem o inglês sem serem capaz de o compreender na língua oral.

Foucambert: Mas há línguas atualmente no mundo que existem apenas na forma escrita, que não há língua oral e, ao contrário, língua oral que não tem forma escrita.

Bajard: Quando você lê um texto de literatura infantil para uma criança de quatro anos ela o compreende. Ela não precisa de outra língua. Ela compreende pela escuta. E isso é um fenômeno.

Foucambert: Eu não falo do oral, mas da interpretação.

Bajard: Eu não falo mais do oral, eu falo do sonoro, porque há uma língua sonora e uma língua visual.

Foucambert: Na língua visual onde leio, o que eu coloco são os sentidos, jamais os sons. Eu compreendo diretamente os sentidos, mas se precisar explicar para uma criança pequena, eu os traduzo, uso sinônimos, eu os interpreto. Para mim, Derrida se engana menos que Vigotski, em relação à especificidade da língua; há separação entre esses dois. E Vigotski, eu não acho que ele se engana, mas nós nos enganamos lendo a palavra *álgebra*.

Isso quer dizer que com a escrita tem-se um sistema linguístico que permite verdadeiramente um trabalho de abstração, de modelização, de descontextualização, etc., que é próprio da álgebra. Ele não fala da álgebra da língua. Ele fala da álgebra da linguagem. Ele diz que há uma linguagem, bom, mas eu só conheço a tradução, para mim é a álgebra da linguagem.

Bajard: Não é da álgebra da língua de que fala Vigotski? (Pergunta para Dagoberto). Mas é essa álgebra que inclui a Matemática. É uma linguagem superior. É uma linguagem mais complexa do que a Matemática, em Vigotski.

Dagoberto: Não mais complexa que a Matemática, mas que a Aritmética.

Bajard: Sim, ele compara a álgebra com a aritmética e não com a Matemática como disse.

Foucambert: Entre os matemáticos há alguns que pensam que a natureza da Matemática é a geometria e há outros que pensam que é a álgebra. A aritmética não, ela é uma teoria dos números, é outra coisa. A numeração é a aritmética. É alguma coisa que as pessoas utilizam sem refletir, não fazem a teoria dos números. Na França, há trinta ou quarenta anos atrás, se viu o que chamamos de Matemática Moderna, que era um empreendimento muito inteligente. Eu me lembro porque eu era inspetor nessa época. Perguntava-se a um instrutor se ele conhecia o sistema de base 2 e ele olhava

assim para gente (mostrando um rosto interrogativo), enquanto o sistema de base aritmética era de base 10. “E quando vocês contam as horas estão utilizando qual base?” Eles estavam verdadeiramente no uso alfabético do cálculo dos números, mas jamais se chegou a uma teoria generalizável.

Eu espero verdadeiramente que se a gente trabalhar com a ação, da forma como estamos dizendo sobre a escrita, evoluiremos bastante. Eu tenho vergonha de dizer isso, mas como eu disse há pouco, em relação à escrita, não podemos ir muito mais além do que já fizemos tendo em vista o contexto. A pedagogia da escrita deve ser a do uso social da escrita. É o que a *Ville-Lecture* faz. A escola não pode substituir a prática social, ela pode partir da prática social, mas não a pode substituir. Então, não podemos ir mais longe, podemos fazer o que é possível fazer, mas não podemos ir mais longe. Mas se pode perguntar o que há de comum em todas as outras linguagens e, ao debater o tema, compreender como podemos dizer: “isso é linguagem, mas não é uma linguagem artística.” Todo mundo tem uma relação com linguagem escrita, com linguagem oral, com linguagem plástica, com linguagem gestual, etc. E ainda podemos falar dos artistas. A palavra *artista* é uma invenção do século XIX. Isso quer dizer que foi realmente a burguesia que quis tirar o uso dessa linguagem do povo, ao dizer

que o povo não a tinha, que era uma linguagem somente de artistas, e que somente os artistas a tinham. O que eu digo, infelizmente, é verdade. Se você dissesse a Leonardo da Vinci, que era um artista, ele te olharia assim (fazendo um rosto de espanto) e diria “eu sou pintor, eu ganho minha vida fazendo retratos”. Isso me faz pensar que eu poderia dizer “eu trabalho com a escrita, mas não sou um artista”. No momento em que tiramos a linguagem da prática, nos recusamos a considerar que todo mundo tem relação com a linguagem, por exemplo, a linguagem da pintura, porque espontaneamente todo mundo tem. Como se chama o calendário que se distribui na época do Natal!? Como se chama??

Bajard: Calendário de Millet.

Foucambert: Sim, de Millet. Van Gogh, pintor que foi tido como louco, repinta os quadros de Millet. É o mesmo tema, repintado. Dito de outra maneira, ele retrabalha a linguagem com o mesmo tema, retrabalha com uma linguagem que está por trás.

Jean-François Millet (4/10/1814 – 20/01/1875) foi um pintor realista francês e um dos fundadores da Escola de Barbizon na França rural. É conhecido como precursor do realismo, pelas suas representações de trabalhadores rurais. Van Gogh repintou suas obras.



As espigadeiras de Millet



As catadoras de espigas de Van Gogh

Disponível em:

<https://historiacomgosto.blogspot.com/2016/06/van-gogh-e-suas-releituras-de-jean.html>

Bajard: Você sabe que Richaudeau partiu.

Foucambert: Sim, eu devo muito a ele.

Bajard se refere a François Richaudeau, que publicou as seguintes obras:

Des neurones, des mots et des pixels, Atelier Perrousseau, 1999.

Je deviens un vrai lecteur, coll Grammaire-Lecture, Éditions Retz, 1989.

Méthode de Lecture rapide. Richaudeau, coll. Au cœur de la formation, Éditions Retz, 2004.

Bajard: Richaudeau é herdeiro da cultura da imprensa, porque era um editor. Sua relação com Gutenberg é significativa; tem-se aí uma herança tipográfica. Ele

tinha uma visão tipográfica da escrita. É uma abordagem visual da escrita.

Dagoberto: Sim, é a atribuição dos sentidos diretamente.

Bajard: Tudo isso é muito paradoxal, porque estamos no mundo das imagens e a gente se esquece disso, é inacreditável.

Foucambert: A batalha política é como se passa do mundo da imagem ao mundo da linguagem...

Bajard: Bom, escute. Eu gostaria de agradecer por esta manhã juntos...

Dagoberto: Manhã e tarde.

Foucambert: Eu agradeço a vocês.

Dagoberto: Podemos tirar uma foto?

Foucambert: Ah, sim! E eu pego a garrafa para mostrar a grande festa? (Ele se refere à garrafa de vinho que estava sobre a mesa da refeição) (Risos).

3º ATO

Dois textos acompanham esta publicação. O primeiro aborda as *Cidades-Leitoras*, citado por Foucambert, e o segundo, o *Manifesto dos usuários da escrita*, citado por Bajard.

CARTA DAS CIDADES-LEITORAS

Jean Foucambert

A leitura está apenas em crise de crescimento: o desenvolvimento econômico, social e técnico torna possível hoje a generalização do domínio da escrita ao conjunto dos cidadãos. As exigências democráticas e os desafios econômicos e culturais do final desse século confrontam as sociedades com uma nova ambição que abre, depois da alfabetização, uma era de "leiturização". Tal evolução não se coloca, em termos de luta, contra o iletrismo de uma minoria, mas em termos da necessidade

de todos estabelecerem relações de qualidade com o meio ambiente, podendo atuar sobre ele.

O que está em jogo, então, é o alargamento das bases sociais daquilo que se exerce no uso da escrita: a capacidade de trabalhar a realidade com uma ferramenta particular para extrair dela modelos de representação e de transformação. A batalha pela leitura visa ao domínio coletivo dos meios para produzir sentido.

A solução depende de assumir esse objetivo por toda a comunidade e pelo conjunto de aspectos que o constitui:

- Como fazer evoluir o estatuto profissional, social e familiar dos indivíduos para que a escrita se torne um dos instrumentos para a sua interpretação do mundo?
- Como constituir redes de escritas flexíveis e próximas em que cada um, criança ou adulto, possa, a partir da sua experiência, ser testemunha, ator e autor de Atos de Leitura e de Escrita para se afirmar e fazer surgir outras representações?
- Pode-se conceber uma política de leitura que não se desenvolva nos próprios lugares onde as pessoas vivem?
- Podemos considerar tal iniciativa se ela não ataca primeiro a única causa da não-leitura: o estado de impotência, de irresponsabilidade, de resignação, de exclusão de todas as situações de análise, de reflexão e de decisão?

O município aparece como o lugar privilegiado onde se reúnem as condições para uma evolução rápida rumo ao estatuto de leitor: o indivíduo nele está envolvido nas redes cruzadas da família, do bairro, da gestão local, da educação, da saúde, do lazer, da informação, do consumo, da vida comunitária, do trabalho e da atividade militante, tudo que se interconecta para produzir cidadania.

Porque ele participa de uma maneira ou de outra da sua elaboração e do seu financiamento, o município é o melhor parceiro capaz de coordenar todas as ações na definição de uma política coerente. É o único lugar para o exercício das responsabilidades públicas e coletivas, onde cada um pode se tornar ao mesmo tempo destinatário e ator de uma política de leitura, beneficiário e retransmissor de elaboração de novas relações por escrito.

Esta responsabilidade pública, cujas estratégias consideram a inovação social, significa que se coloca o destaque, no município, nas condições que permitem a todos utilizar verdadeiramente a escrita, tanto como transmissor quanto como receptor: na creche, na escola, nas atividades extracurriculares, na biblioteca, nas empresas, na animação e formação de adultos, nas atividades socioculturais e desportivas, nas rádios e na

imprensa locais, nos serviços coletivos (saúde, habitação, urbanismo, etc.).

Sete objetivos

Essas ações impõem a consideração simultânea de sete objetivos que fundam o compromisso de uma carta, conhecida como Carta das Cidades-Leitoras:

1. Envolvimento de cada um na responsabilidade e no poder sobre os diferentes aspectos de sua vida. O aumento do número de leitores passa por uma evolução na partilha de poder, de envolvimento e de responsabilidade coletiva e individual. Uma coletividade, finalmente, só produz o número de leitores de que necessita, ou seja, pessoas capazes de vivenciar, compartilhar e praticar uma determinada forma de se relacionar com o mundo, um comportamento construído a partir do distanciamento e da teorização da experiência em curso para transformá-la e compreendê-la.

2. Outros olhares sobre os escritos existentes e eclosão de novos modos de leitura. Desenvolver a leitura é favorecer os processos de observação, de análise, de estudo e de distanciamento dos próprios escritos, em vez de trabalhar no modo de proselitismo como se o não-leitor fosse um incrédulo que precisaria urgentemente ser convertido. O que se deve buscar é o envolvimento de cada um no

conhecimento e na compreensão do funcionamento da escrita como objeto social. A leitura não é uma fuga, nem uma evasão, nem uma "distração", mas a ferramenta que permite ultrapassar as aparências.

3. Informação ampla e permanente sobre a natureza e os desafios da leitura. Não se torna leitor inconscientemente, mas através de um processo voluntário que se apoia na tomada de consciência múltipla, também pela forma de aprender, como pelo questionamento do estatuto do não-leitor, criança ou adulto. Este trabalho permanente de informação deve frequentemente passar por outros meios além da escrita para alcançar os não-leitores nos lugares de sua vida.

4. Multiplicação de curtos-circuitos de produção e de difusão de novos escritos. A extensão do número de leitores passa pelo desenvolvimento de escritos que trabalhem, em sua concepção, em referenciais e em pontos de vista diferentes do que se escreve hoje para o círculo relativamente restrito de leitores. Em outros termos, para envolver mais leitores, a escrita não deve ser "popularizada", mas, ao contrário, ganhar em rigor, ser capaz de aprofundar experiências humanas as mais diversificadas. Esses escritos só poderão emergir por meio de atritos e confrontos com os próprios novos leitores em um processo de invenção recíproca, de troca

e de criação em que se inventem ao mesmo tempo textos, autores e leitores para outros olhares sobre o mundo.

5. Complementaridade de instituições, de equipamentos em rede. Tornar-se leitor é aceder ao autodidatismo, é ter acesso aos escritos sociais onde eles existem e, em particular, nas organizações públicas. Este poder supõe por parte dos mediadores um esforço de colocar em rede um trabalho permanente de informação diversificada com a produção escrita e, ao mesmo tempo, ações de formação ao acesso dos meios disponíveis. Somente pelo esforço convergente e discreto em todos os espaços da vida, a fim de formar uma rede estreita, é que serão reunidas as condições para cada um de um verdadeiro estatuto de leitor.

6. Formação comum de coeducados para ações comuns. O aumento do número de leitores passa pela relação de uma multidão de formadores, institucionais ou não, sejam eles professores, pais, bibliotecários, educadores, animadores de centros de lazer, assistentes sociais, intervenientes nas associações... É impossível para esses atores apoiarem uma política de leitura se não tiverem a possibilidade de teorizar juntos as práticas comuns. A formação, como a pesquisa, deve ser um dispositivo de acompanhamento da inovação social.

7. Recurso de tecnologias modernas para o aperfeiçoamento de técnicas de leitura. A leitura coloca

em prática processos de uma natureza e de uma complexidade incomparáveis com aqueles exigidos para o uso rudimentar da escrita alfabética, que ainda hoje é praticado por 70% dos indivíduos. Isso significa que um importante investimento metodológico deve ser feito, tanto na aprendizagem inicial quanto nas fases de necessário aprimoramento. O mesmo se aplica à produção de textos e ao uso de tecnologias que farão da edição uma atividade amplamente comunitária. Os progressos da leitura não podem ser separados do progresso em geral, do qual são causa e consequência.

Estes sete pontos constituem indissociavelmente a trama de uma nova política de leitura, tanto para um estabelecimento escolar, como para um bairro, uma Zona de Educação Prioritária, um estágio de adultos, um conselho de empresa, uma biblioteca, uma associação popular de educação, etc. É, então, em torno desses sete eixos que uma cidade-leitora deve colocar em acordo o conjunto de seus atores.

Ser cidade-leitora é, então, considerar o desafio tanto para a democracia como para a economia, para o indivíduo e para a coletividade, da ampliação do acesso ao conhecimento e a sua produção. É compreender que a coletividade local é hoje o espaço mais coerente, não somente da gestão do presente, mas da invenção do futuro. É tomar partido e poder para investir no meio

ambiente com condições da inteligência. É se engajar concretamente com prazos e objetivos mensuráveis para enfrentar o desafio deste final de século. É retomar com o melhor da educação popular, aquilo que faz do progresso de cada um a preocupação de todos.

Do lado dos municípios

Os municípios, por deliberação do seu conselho municipal, decidem tornar-se cidades-leitoras. Comprometem-se assim, ao afirmar a sua solidariedade com os pressupostos contidos na Carta, a trabalharem simultaneamente em duas direções:

- na coletividade local, para encorajar cada interveniente a participar da elaboração de uma política de leitura global no âmbito do município e registrar a sua ação em relação e em complementaridade com os outros atores;
- na associação que reúne os municípios que se declaram “Cidades-Leitoras”, com o objetivo de criar uma rede onde se possa conceber e elaborar a ajuda de que os municípios necessitam para a sua política interna.

Um município que se autodenomina Cidade-Leitora adere à Federação das Cidades-Leitoras e compromete-se a:

- criar e fazer funcionar um grupo dirigente municipal que defina e coordene todas as ações relativas a elevar a

responsabilidade pública em matéria de leitura, colocando em contato o conjunto dos atores;

- envolver este grupo dirigente nas estruturas de reflexão e intercâmbio estabelecidas no âmbito da federação;

- criar um cargo municipal para um coordenador deste grupo dirigente, para trabalhar em estreita ligação com a federação;

- contar organicamente com os apoios que a federação deve criar por meio de um INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE CIDADES-LEITORAS em âmbito nacional ou regional no que diz respeito à observação, avaliação, investigação, formação e orientação em matéria de leitura em âmbito municipal;

- participar das despesas da federação com uma contribuição anual. Decisão de um conselho municipal de aderir à Federação das cidades-leitoras.

O real desenvolvimento das práticas de leitura no corpo social pressupõe que a coletividade local ofereça a todos os seus intervenientes um quadro no qual uma política coerente possa ser concebida, decidida e implementada, com o objetivo de promover condições para que todas as pessoas reencontrem a escrita.

Consequentemente:

1. É criada uma "comissão dirigente extramunicipal para a leitura".

2. Esta comissão está sob a responsabilidade conjunta de vários funcionários (por exemplo: cultura, educação, vida social, economia, etc.) que assegurem a copresidência.
3. O secretariado da comissão é assegurado por um coordenador, destinado em tempo integral para os municípios com mais de 25.000 habitantes ou em tempo parcial para grupos de 10.000 habitantes para outros tipos de localidades.
4. A comissão é constituída por membros propostos por instituições parceiras a partir de sua experiência em cooperação institucional, de inovação social e de ação sociocultural.
5. Uma instituição parceira é por lei qualquer organização que se considere envolvida nas questões ou na condução de uma política de leitura. Portanto, não há limitação de número. A comissão pode, no entanto, estabelecer para si própria regras de proporcionalidade no que diz respeito à representação dos vários parceiros.
6. Naturalmente se sentirão envolvidos diferentes parceiros que, de uma forma ou de outra, têm uma relação profissional com a mediação da escrita: professores, formadores, bibliotecários, livreiros, editores, tipógrafos, escritores, profissionais da comunicação, ou que participam do aprimoramento da relação escrita nos

desafios de suas ações, sejam elas associativas, sindicais, políticas, culturais, esportivas etc.

7. Os membros da comissão tem os mandatos indicados pela instituição que os propõe. Então, não há nenhum membro a título pessoal. Pessoas podem participar da comissão como consultores.

8. A comissão empenha-se em solicitar e em coordenar as diferentes ações desenvolvidas no município para obter a melhor coerência em torno das sete proposições da Carta das cidades-leitoras. Para isso, ela conta com a ajuda e os recursos que a federação desenvolve entre as cidades-leitoras que a compõem.

9. A comissão dirigente extramunicipal para a leitura é o grupo de trabalho que elabora a política global em favor da leitura que conduz o município por meio de seus diferentes serviços e suas diferentes ações. Ela somente tem poder de análise, de proposição e de conselho junto aos políticos, para o conjunto das operações e junto aos diferentes atores. É por meio dela, por outro lado, que passa a totalidade do envolvimento do município com a Federação das cidades-leitoras.

10. A política de leitura será amplamente aberta a textos em um idioma estrangeiro e incluirá ajuda para que sejam encontrados.

11. Em contrapartida, os membros da comissão desempenham um papel junto a sua própria instituição

para favorecer as ações de reflexão, de pesquisa e de formação em consonância com a política implementada pelo município.

12. A participação do secretário da comissão dirigente extramunicipal para a leitura e de seus copresidentes nos trabalhos e animação da federação é uma necessidade. A federação é, de fato, a instância de partilha, de intercâmbio, de teorização, de avaliação e de formação que as próprias cidades-leitoras se dão, a ferramenta que coloca os avanços de cada pessoa à disposição de todos.

13. A contribuição de uma cidade-leitora para o funcionamento da federação permite ao município se beneficiar de todas as estruturas de apoio com custo residual e ser eleito para o conselho de administração da federação.

Estatutos da Associação das cidades-leitoras

1. Uma associação de cidades-leitoras é criada para unir os municípios que se comprometem com uma política global de leitura com base nas sete proposições desenvolvidas na carta.

2. Esta associação é financiada pelas adesões dos municípios, pelos subsídios das grandes organizações e dos ministérios, bem como pelo patrocínio e pela renda

da comercialização dos seus produtos fora da rede dos seus membros e pela celebração de contratos.

3. A associação, que emana das próprias cidades-leitoras, tem por objetivo ajudar os municípios de seis maneiras:

- reunindo mensalmente os secretários de cada comissão extramunicipal para examinar e confrontar as questões relacionadas à definição e à implementação de uma política de leitura no âmbito da comunidade local;

- organizando encontros de reflexão com vereadores e membros de comissões para aprofundar as estratégias do município e das diferentes instituições parceiras;

- criando e fazendo funcionar um instituto de pesquisa e de treinamento para o desenvolvimento de políticas de cidades-leitoras, a fim de unificar os meios da observação, do diagnóstico, da evolução, da experimentação, da pesquisa e da formação. Este instituto baseia-se nas estruturas atualmente existentes na Associação Francesa para a Leitura;

- fazendo funcionar centros regionais segundo o modelo do centro nacional de salas de leitura criado pela AFL em Bessèges para desempenhar o papel de centros pilotos e locais de formação aplicada;

- constituindo-se como uma estrutura representativa capaz de negociar com os ministérios e grandes organizações para facilitar as evoluções do dispositivo

geral em função do progresso da política de cidades-leitoras;

- trabalhando em âmbito europeu e internacional para ligar políticas de leitura e redes que igualmente se apoiam em comunidades locais.

4. A Associação das Cidades-leitoras conduz esta política com uma estrutura leve: um secretário-geral e dois ou três funcionários que são responsáveis por suas ações perante o conselho de administração e trabalham em estreita ligação com o Instituto de Pesquisa e de Formação, que constitui a ferramenta que os municípios dão a si mesmos pelo projeto que têm em comum.

Associação Francesa para a Leitura (AFL). Revista - *Atos de leitura*, n. 26 junho 1989. Disponível em: <https://www.lecture.org/ressources/francais/charte%20des%20villes-lecture.html>

Tradução e revisão técnica:

Adriana Pastorello Buim Arena

Dagoberto Buim Arena

MANIFESTO DOS USUÁRIOS DA ESCRITA

Élie Bajard

A linguística clássica

A linguística constituiu-se, no início do século XX, como uma ciência capaz de descrever a totalidade das línguas, inclusive aquelas desprovidas de representação escrita.

Para tanto, a linguística construiu uma metodologia endógena, interna à língua oral, independentemente dos vínculos que ela tece com a manifestação escrita, nem sempre existente.

As unidades da língua oral foram definidas em relação ao significado. Em um primeiro nível – *primeira articulação* – a unidade veicula um significado (por exemplo, a palavra sonora *pá*). Em outro – *segunda articulação* – outra unidade, denominada *fonema*, mesmo sem possuir significado, tem a capacidade de produzir, por substituição, uma mudança de sentido (*pá* se torna *lá, cá, má, dá, já, lá, vá, chá*).

A linguística se prevaleceu desses resultados para descrever a escrita: o *grafema* foi definido por sua

referência ao *fonema*. Por ser constituída de unidades não diretamente ligadas ao significado, a língua escrita parece não se beneficiar de um estatuto de língua pleno, tal qual a língua oral.

Assim sendo, a linguística deixa de recorrer à metodologia por ela mesma forjada: não submete a escrita a uma análise fundada na função simbólica (no significado), ou seja, a uma análise *endógena*, mas define a unidade elementar da escrita a partir da oralidade, isto é, faz uma análise *exógena*.

Como o grafema encontra sua razão de ser na sua correspondência com o fonema, a descrição da escrita fica, portanto, na dependência da descrição da oralidade.

Ora, desde que a comunicação por sinais utilizada pelos surdos foi reconhecida como língua, a dependência da análise da língua escrita nacional – que os surdos dominam – à língua oral – que os surdos ignoram – se torna abusiva.

Rumo à escrita contemporânea

A escrita é um instrumento que não se restringe às línguas alfabéticas, ela pertence a seus vários usuários disseminados no planeta, qualquer que seja a relação que instaure com a oralidade: escrita ideográfica (chinesa), escrita

consonântica (árabe e hebraica) ou escrita arcaica sem língua oral conhecida (linear A grega, ainda não decifrada).

A escrita é uma manifestação da língua. Tanto quanto a fala, ela contempla um amplo leque de funções: instrumento de pensamento filosófico ou científico, ferramenta da memória, matéria literária e poética ou meio de comunicação.

As duas ordens, escrita e fala, participam de maneira própria da cultura; o uso da escrita diferencia profundamente as culturas letradas das culturas apenas orais.

O sistema gráfico da língua sumeriana traduzia cada palavra por um *pictograma* específico: o triângulo pubiano para a palavra “mulher”, por exemplo. Mais tarde, as línguas semíticas que herdaram esse sistema passaram a designar cada palavra por uma combinação de cerca de duas dezenas de traços substituíveis, *as letras*, correspondentes às consoantes da língua oral.

Ao acrescentar relações vocálicas às consonânticas dos fenícios, os gregos concluíram a transposição do sistema fonológico rumo ao sistema gráfico. Tal sistema biunívoco – uma letra/ um som – chamado alfabético se adequou a um maior número de línguas, sem perder a vantagem do uso de um conjunto pequeno de unidades substituíveis.

Por ser “mudo”, o espaço em branco entre as palavras dos fenícios não combinava com o sistema

grego baseado na fonologia *EAESCRITAVIROU-CONTINUA*.

Tanto nas línguas alfabéticas quanto nas semíticas, o texto escrito pode ser transmitido por dois canais, um visual (*texto gráfico*), outro vocal (*texto sonoro*). No entanto, não é esse o caso da língua dos sinais usada pelos surdos, que possui um único canal.

Se o texto sonoro é proferido em situação social mediante a voz de outro que impõe sua temporalidade, o texto gráfico é apreendido visualmente, diretamente no silêncio, a partir da sua exposição na superfície da página ou da tela.

Mesmo se as línguas alfabéticas estabelecem correspondências entre sons e *letras*, a equivalência plena entre o gráfico e o vocal existe apenas no nível do enunciado, quer esse último seja longo – vários capítulos ou parágrafos –, ou curto – uma frase, uma palavra (*pare!*), ou uma “letra” (*você diz a samba ou o samba?*).

Na Idade Média, as línguas latinas acrescentaram à *escrita contínua* marcas sem vínculos com os sons: principalmente o espaço em branco, mas também a “letra” minúscula, a pontuação, o parágrafo. Por ser a mais frequente das unidades, o espaço em branco reduziu profundamente o caráter fonológico da matéria escrita.

Uma análise linguística que leva em conta apenas as unidades em correspondência nos dois sistemas acarreta uma dupla redução:

- a prosódia, desprovida de correspondência visual, é deixada de lado;
- as marcas gráficas sem correspondências sonoras – “letra” /h/, espaço em branco, minúscula e pontuação – são negligenciadas.

Iniciar a análise da escrita por suas relações com a língua oral equivale a despojá-la de uma parte da sua função semântica e de seu estatuto de linguagem.

O reconhecimento social recente da cultura específica dos surdos leva ao questionamento de alguns princípios da linguística clássica:

- se os sinais dos surdos constituem uma verdadeira língua, é legítimo afirmar que nem todas as línguas são orais;
- a prática da escrita nacional pelos surdos testemunha a ausência da necessidade de recorrer à língua oral para apropriar-se dela;
- a unidade elementar da escrita não pode mais encontrar sua razão de ser na relação com o fonema;
- uma unidade elementar definida como visual se adéqua mais à prática silenciosa do surdo ou do leitor experiente do que uma unidade sonora.

Submeter a descrição da língua escrita às relações fonográficas deixa de levar em conta tanto as práticas das línguas não alfabéticas quanto o uso da língua escrita nacional pelos surdos. Essa atitude leva à imposição de uma visão particular, “ocidentalocêntrica” e “fonocêntrica” da língua escrita.

As mudanças ocorridas na Idade Média e a invenção da imprensa por Gutenberg transformaram um sistema gráfico composto por um alfabeto vinculado à fonologia em um sistema tipográfico constituído por caracteres, adequado à leitura silenciosa. Dando continuidade à mesma tendência, a tecnologia eletrônica de hoje – *tablet* ou *smartphone* – oferece aos dedos do usuário da escrita os cem caracteres que constam do sistema gráfico contemporâneo.

Nem todos os caracteres possuem a mesma frequência e conseqüentemente a mesma eficácia. Se o /&/ é pouco utilizado, não é esse o caso do espaço em branco: a inclusão desse último no sistema gráfico durante a Idade Média possibilitou a leitura silenciosa. Por sua vez, a alternância da dupla caixa (maiúscula & minúscula), que marca a fronteira da frase, tornou-se um índice gramatical primordial.

Se é legítimo afirmar que *língua escrita* e *língua oral*, por serem interligadas, pertencem a uma mesma organização, ou seja, a uma mesma língua que as engloba,

a especificidade da matéria gráfica moderna e seu uso silencioso acarretam hoje uma autonomia da escrita equivalente à da língua oral.

Essas diversas características justificam uma descrição linguística não atrelada à manifestação oral.

Descrição endógena

Todos os sistemas gráficos, apesar de sua diversidade, possuem características comuns que uma linguística geral da escrita pode ambicionar descrever. Uma linguística baseada apenas nos resultados obtidos pela análise da fala não contempla essa finalidade, já que não tem condições de descrever uma língua desprovida de manifestação oral, tal qual a língua dos sinais.

Numa visão sincrônica, definir a unidade da escrita (grafema) a partir da unidade da língua oral (fonema) é apenas um postulado possível. Pode-se também dizer o inverso: numa língua morta (latim), as unidades orais desaparecidas devem ser definidas a partir do sistema gráfico existente. É necessário acrescentar que, no mundo da surdez, nem um postulado, nem o outro são operacionais. Graças a uma descrição endógena – relativa ao significado – a linguística clássica liberou historicamente a língua oral da dependência da escrita. Realizando agora um exame endógeno da escrita, é

possível libertar o sistema gráfico da dependência da análise da oralidade.

Por um lado, a extensão à língua escrita de uma análise endógena, inventada para descrever a língua oral, aumenta a potência dessa análise. Por outro lado, tal análise também coloca em xeque a análise exógena da língua escrita.

A comparação entre a língua escrita e a língua oral é legítima e necessária, mas a aproximação entre elas se torna mais coerente se for realizada após uma análise endógena distinta das duas, isto é, sem colocar uma na dependência da outra.

Em função das línguas - alfabéticas, silábicas, ideográficas - cada significante gráfico possui uma taxa determinada de *isomorfismo* com o significante sonoro. Entre as línguas “alfabéticas”, o português é mais isomorfo do que o francês, e muito mais do que o inglês.

Dado que o grafema é definido por sua relação com o fonema, ele não pode ser a unidade suscetível a fundamentar a leitura silenciosa. Resgatamos, então, o patrimônio da imprensa, que desde Gutenberg compõe textos com caracteres. A imprensa transformou o conjunto de letras da “escrita contínua” em conjunto de caracteres – tanto os “mudos”, quanto os “sonoros” – inscritos em tipos de chumbo. Consideramos esses caracteres as unidades distintas (segunda articulação) do sistema

gráfico. Esses caracteres se apresentam separados na linha do texto por um “espacinho”, réplica do espaço em branco que limita as palavras. O diacrítico (agudo, crase, til ou circunflexo), encapsulado no mesmo compartimento, faz parte do caractere.

Essa análise recebe confirmação das máquinas eletrônicas, *smartphones* e *tablets*, com teclado virtual que torna acessíveis a um toque do dedo seus caracteres pré-formados como, por exemplo, os cinco caracteres que recorrem à figura /a/ tais como: /a/, /á/, /à/, /ã/, /â/. Não é o caso do teclado físico do computador.

Mas o critério preponderante para a escolha do caractere como unidade vem do fato de que a troca de um caractere por outro tem efeito sobre o significado: completa a palavra, a transforma ou a destrói. É assim que a palavra *mãe* se transforma em *mão* pela troca do /e/ pelo /o/, sem pedir ajuda à fonologia e sem alterar o /ã/.

A substituição de um caractere provoca as seguintes mudanças:

- de *manha* para *manhã*
- de *bom* para *bem*
- de *sol* para *sou* ou *som*
- de *maca* para *maça* ou *maçã*
- de *rosa* (flor) para *Rosa* (pessoa)

- de *a* (o juiz atribui a filha à irmã) para *há, ah, á e à* (o juiz atribui à filha a irmã)

O caractere se torna, assim, **a menor unidade visual capaz de acarretar uma mudança de significado.**

Essa abordagem acaba reintroduzindo o sentido na unidade elementar da escrita.

Se tanto o /h/ quanto o /c/ podem conferir à concatenação de caracteres /omem/ o estatuto de palavra – *homem* ou *comem* –, é coerente atribuir a função semântica – como ocorre no /h/ – também ao valor visual do /c/.

Se todos os caracteres se endereçam ao olho, apenas uma parte deles se remete aos sons. O código fonográfico é um subconjunto do código tipográfico, ou seja, ortográfico.

Todos os caracteres têm uma função significativa, isto é, ideográfica. Enquanto unidades visuais, todos são componentes de signos. O conjunto dos caracteres – como aparece no *tablet* – constitui a matéria do sistema gráfico.

A uma linguagem apreendida pelos olhos é legítimo atribuir unidades visuais que tenham vínculos com o significado, isto é, considerar que a escrita possui *uma segunda articulação.*

O sistema ideográfico, por reunir todos os caracteres mediante sua função visual, não comporta exceções e conseqüentemente é o mais geral. O sistema

fonográfico, por conter muitas irregularidades no que diz respeito à biunivocidade – casamento monogâmico entre uma “letra” e um som – não pode pretender a mesma envergadura.

A evidência do valor sonoro de uma “letra” pode levar ao esquecimento da sua função visual, a qual é patente, por exemplo, no termo *pirarara* com a sua característica sucessão de /a/. Cabe, portanto, afirmar que os vínculos que os caracteres de uma língua alfabética tecem com os fonemas não neutralizam a função visual da matéria gráfica, mas se acrescentam a ela.

Tanto a configuração gráfica na língua sonora quanto a configuração fonológica na língua escrita garantem o significado. Já que a percepção é visual, a apreensão da configuração gráfica, mesmo implícita, serve de matriz à organização fonográfica.

Por possuir uma dupla articulação e uma matéria própria – gráfica –, a escrita não pode ser reduzida à mera transposição da oralidade obtida por relações fonográficas. A ordem gráfica possui um estatuto de língua plena.

Dado que o caractere e o fonema remetem ao mesmo significado, podemos dizer que o signo linguístico é composto de três entidades: um significado, um significante sonoro – ou sinalizado, no caso do surdo – e um significante gráfico. Cada uma das três,

individualmente, tem a capacidade de ativar na memória a totalidade do signo.

Se a palavra gráfica *se dá a ver* de maneira distinta graças ao espaço em branco, a palavra sonora, embutida na prosódia, *não se dá a escutar* separadamente. A gramática da língua se expressa de maneira específica nas duas ordens.

Mundo da surdez

A língua usada pela comunidade surda é a língua dos sinais, língua natural – produzida por uma comunidade – que não possui manifestação sonora nem gráfica.

Como os surdos têm acesso visual à língua escrita nacional, essa se torna a língua de intercomunicação entre surdos e ouvintes.

Os surdos possuem um código manual para “datilologiar” as palavras da língua nacional; cada caractere - e não cada fonema - é associado a uma configuração da mão. A língua de sinais se vale, assim, de inúmeros termos formados por caracteres transpostos pela mão, que estabelecem costuras entre ela e a língua nacional, mesmo que uma parte da comunidade surda rejeite esse uso por se assemelhar a um empréstimo linguístico. Uma língua que se endereça aos olhos não pode ser a propriedade exclusiva das comunidades

ouvintes, mas pertence ao conjunto de seus usuários. A língua escrita nacional pertence também aos surdos.

Como a escrita nacional contemporânea possibilita a leitura visual dos surdos, a abordagem fonográfica – mediante a língua sonora dos ouvintes – deixa de ser o único modelo.

De fato, o caractere /h/ do português, longe de ser uma exceção, manifesta o sistema visual subjacente ao qual obedecem todos os caracteres. Em vez de ser apenas uma ilha alheia ao oceano fonográfico, a palavra *homem* com /h/ mudo deve ser vista como manifestação de um continente ideográfico encoberto.

Desse ponto de vista, a abordagem visual da escrita pelos surdos é o testemunho do funcionamento silencioso da escrita, mascarado pelas relações fonográficas. Em lugar de ser parcial, imperfeita, precária, a prática do surdo pode servir de modelo aos ouvintes.

A maneira de ler e de aprender a ler do surdo questiona vários pressupostos das didáticas vigentes endereçadas aos ouvintes tais como:

1. as letras fazem sons e não sentido.
2. o sistema ortográfico é o resíduo da análise prévia das relações da escrita com a língua oral.
3. a via indireta - que vai do visual ao significado mediante o sonoro - liberta o aprendiz da necessidade de memorizar as formas gráficas das palavras.

4. a via direta – que vai do visual ao significado, sem transitar pelo mundo sonoro – é requerida apenas quando a isomorfia é conturbada – como em “*etc.*” Ao contrário, a via indireta, que transita pelo mundo sonoro, opera quando a palavra obedece às regras fonográficas – *casa*.

Ao contrário, dizemos:

- em relação aos pressupostos 1 e 2, todas as unidades gráficas, os caracteres, possuem um valor visual, isto é, ortográfico e todas têm função semântica. Na palavra *houve*, apenas quatro unidades possuem um valor sonoro, mas as cinco possuem um valor ideográfico.
- em relação ao pressuposto 3, a aprendizagem de uma língua estrangeira supõe a apropriação de um significante novo para cada item lexical; igualmente na aprendizagem da escrita é imprescindível integrar um significante visual – isto é ortográfico – ao signo sonoro conhecido. Se as relações fonográficas podem facilitar a integração da ortografia à palavra, podem também mascarar a necessidade dessa integração, levando o aprendiz a se satisfazer com a extração da pronúncia.
- em relação ao pressuposto 4, uma palavra gráfica, por ser isomorfa com a palavra sonora *pirarara*, não perde sua configuração visual, nem conseqüentemente a possibilidade de ser reconhecida pelo olho, único procedimento utilizado pelos surdos.

No que diz respeito ao mundo do surdo, remeter a unidade mínima da escrita a uma unidade sonora alheia à sua cultura é uma manifestação hegemônica da cultura “oralista”.

Como a escrita é uma língua de intercomunicação entre ouvintes e surdos, ela é patrimônio comum e os ouvintes não podem submetê-la a seus pressupostos “ad hoc”. É preciso adotar uma análise linguística que dê conta do conjunto de seus usuários, ouvintes e surdos.

Aprendizagem

Fazer da transposição dos grafemas em fonemas a operação elementar da leitura acarreta a exclusão das práticas de ler de uma grande parte dos usuários da escrita (chineses, árabes, surdos). As instituições educacionais das nações têm a responsabilidade de providenciar para todos – quer seu sistema gráfico vigente corresponda ou não a uma língua oral – a capacidade de “tomar solitariamente conhecimento de um texto gráfico desconhecido”. Essa competência esperada pela sociedade e medida pelas avaliações internacionais (PISA) é a finalidade a ser perseguida pela escola.

Dado que as correspondências fonográficas operam sobre a palavra já individualizada graças ao espaço em branco “mudo”, qualquer metodologia de aprendizagem da escrita deveria reconhecer que, em

leitura, o tratamento da palavra é fundado nessa operação inicial ideográfica.

Ensinar a escrita a partir de relações fonográficas leva a reduzir uma prática de linguagem ao manuseio de unidades sem vínculo direto com o significado. Quando a “letra” /e/ de *mãe* é relacionada apenas ao fonema /ãe/, ela é desconectada do significado; apenas produz som em vez de ser tida como o cerne da mudança de sentido de *mão* para *mãe*.

A intuição que levou Célestin Freinet a introduzir a imprensa na sala de aula, tendo em vista enraizar a aprendizagem em uma prática de comunicação, acarretou também a composição tipográfica silenciosa do texto a ser impresso.

A língua escrita recorre hoje a novas tecnologias, *smartphone* e *tablet*. Muitas das suas ferramentas – teclado, corretor ortográfico, cópia, colagem, previsão de texto, scanner etc. – operam a partir da configuração gráfica, sem trânsito pela dimensão sonora.

Conclusão

Efetuar uma descrição endógena da língua escrita traz várias vantagens:

- permite reconhecer o estatuto de língua à escrita, na medida em que lhe garante sua autonomia.
- atribui à língua escrita uma segunda articulação, constituída de unidades – os caracteres – *capazes de acarretar uma mudança de significado* segundo o modelo da configuração dos fonemas na oralidade.
- introduz a função semântica no nível mais profundo da análise, ou seja, no *nível do caractere*.
- atribui um caráter geral à linguística da escrita, na medida em que a descrição se refere a pressupostos aplicáveis a todas as escrituras, e não somente às tipográficas.
- estabelece uma análise da escrita idêntica por parte de ouvintes e de surdos, aproximando as duas comunidades.
- torna coerente a comparação entre as manifestações escrita e oral da língua, desde que ambas sejam pré-analisadas de maneira endógena.
- justifica uma abordagem silenciosa da escrita fundada em atos visuais de linguagem.

As representações fonocêntricas da cultura ocidental levam a escola a ensinar o funcionamento alfabético da escrita e a desprezar sua matéria tipográfica. Desse modo, minimizam a função de linguagem da escrita. É legítimo, então, relacionar essas representações ao duplo fracasso da escola. De um lado,

muitos alunos sabem extrair a pronúncia sem poder extrair o significado, permanecendo analfabetos funcionais. Por outro lado, mesmo pessoas com razoável capacidade de leitura não dominam suficientemente a ortografia da língua portuguesa.

Considerar o caractere tipográfico a menor unidade da escrita capaz de produzir uma diferença de significado – maça/maçã – possibilita introduzir o sentido no âmago não somente da análise da escrita, mas também de uma aprendizagem destinada, ao mesmo tempo, aos surdos e aos ouvintes.

Texto originalmente publicado em:

Bajard, Élie. (2014). Manifesto dos usuários da escrita. *Ensino Em Re-Vista*. 2014: V.21, N.1 (jan./jun. 2014). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25061>

EPÍLOGO

Nesta obra conhecemos dois homens engajados, corajosos, críticos. As palavras de ambos - a de Foucambert que ainda soa em nossos ouvidos, a de Bajard encapsulada em suas palavras escritas - nos convocam a encontrar o melhor lado da margem do rio para continuarmos, ou iniciarmos ações que outros antes já puseram em marcha.

Ao longo da leitura cruzamos com dois temas que não podem mais ser ignorados e postergados: a alfabetização e a leiturização. Há os que se importam com a alfabetização das crianças e fazem esvoaçar muito suas bandeiras, mas por trás delas estão estampadas propostas reducionistas de apropriação dos atos de cultura escrita necessários para transformar o mundo em um lugar melhor para a vida das crianças e dos homens.

Em posição oposta estão as propostas baseadas nos princípios da consciência fonológica que mascaram a formação de leitores. Formam crianças e adultos incapacitados de fazer dos atos com a escrita instrumentos de emancipação e de consciência de classe, em favor da justiça, em favor da igualdade. Ao pronunciar palavras, adultos, outrora as crianças

alfabetizadas, provam que o projeto de formar um sujeito incapaz de pensar de modo mais profundo sobre as relações humanas foi bem concretizado, porque são homens que repetem conhecimentos apenas necessários para a perpetuação da organização social e econômica que os asfixia. O sonho das cidades leitoras ou o ensino da leitura engajada na realidade do trabalhador parece ter se esvanecido entre os operários do século XIX. Restam atualmente, mascarados, os mesmos princípios da escola de Jules Ferry, mais perversa do que em sua concepção inicial.

Allons-y! Juntemo-nos aos propósitos de Bajard e aos de Foucambert. Lutemos por uma alfabetização humanizadora, por escolas e cidades que respirem leitura. Juntemos os sonhos por uma alfabetização plena de vida, por espaços de leitura que promovam a emancipação crítica do homem.

OBRAS CITADAS

CHRISTIN, Anne-Marie. *L'image écrite ou la déraison graphique*. Paris: Flammarion, 2009.

BAJARD, Élie. Nova embalagem, embalagem antiga. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 32, n.º 3, pág. 493-507, dezembro de 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300005&lng=en&nrm=iso>.

BAJARD, Élie. Manifesto dos usuários da escrita. *Ensino Em Re-Vista*, v.21, n.1, p.189-195, jan./jun. 2014.

_____. *Eles leem, mas não compreendem*. Onde está o equívoco? São Paulo: Editora Cortez, 2021.

_____. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final*. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. p. 180 -- (Série ação parlamentar; n. 246).

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Educação infantil: novos caminhos*. Relatório do Seminário realizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 3ª. edição (revista) Copyright © 2019 by Instituto Alfa e Beto. Disponível em:

http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infantil_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

_____. Trata-se de fato, de distribuir melhor a leitura? Revista *Leitura: Teoria & Prática*. Associação de Leitura do Brasil (ALB). Nº 42, março de 2004. p.5-8.

_____. *A escola de Jules Ferry: um mito que perdura*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2010.

_____. Carta das cidades leitoras. Revista - *Atos de leitura*, n. 26 junho 1989. Disponível em: <https://www.lecture.org/ressources/francais/charte%20des%20villes-lecture.html>

_____. N'insistez pas, Stanislasssss! *Les Actes de Lecture*, nº101 - mars 2008. Disponível em: https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL101/AL101p028.pdf

GOODY, Jack. *A domesticação da mente selvagem*. Petrópolis: Vozes, 2012.

Dehaene, Stanilas. *Les neurones de la Lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

GRANDIÈRE Marcel. Louis Dumas et le système typographique, 1728-1744. In: *Histoire de l'éducation*, nº 81, 1999. pp. 35-62.doi: 10.3406/hedu.1999.3021. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1999_num_81_1_3021

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. Stenhouse Publishers, Portland, Maine, EUA, 2007.

LABORIT, Emmanuelle. *O grito da gaivota*. Editorial Caminho, AS. Lisboa – 2000.

RENONCIAT, Annie. Typographies pour l'enfance. CRHISTIN, Anne-Marie. *Histoire de l'Écriture: de l'idéogramme au multimedia*. (Org.). Paris: Flammarion, 2012. p. 378.

RICHAUDEAU, François. *Des neurones, des mots et des pixels*. Paris: Atelier Perrousseaux, 1999.

_____. Je deviens un vrai lecteur. In: RICHAUDEAU, (Coll.). *Grammaire-Lecture*. Paris: Éditions Retz, 1989.

_____. Méthode de Lecture rapide. In: RICHAUDEAU, (Coll.). *Au cœur de la formation*. Paris: Éditions Retz, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Em junho de 2014, na Associação Francesa para a Leitura (AFL), nos subúrbios de Paris, encontraram-se dois estudiosos militantes no campo da leitura que haviam trabalhado juntos em projetos de formação de professores do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), nos anos 1980, na França: Jean Foucambert e Élie Bajard. Desde os anos 1990, Bajard, no Brasil, organizou ou promoveu diversos projetos em organizações não-governamentais destinados à formação de crianças da periferia de São Paulo, enquanto Foucambert continuou com sua atuação na AFL e na revista Actes de Lecture, em Paris. Em 2014 reencontraram-se para uma conversa durante um dia inteiro, com mais dois interlocutores, os Arena, autores desta obra, quando então recuperaram momentos históricos, situações políticas e projetos para o futuro. Transcritos, traduzidos e complementados com observações pelos autores, os diálogos abrem-se democraticamente e, em primeira mão para o leitor brasileiro, seis anos depois, em 2021, em primeira edição pela editora brasileira Pedro & João Editores. Esta obra tem o mérito de preservar as últimas trocas intelectuais entre os dois pesquisadores sobre o tema leitura, três anos antes de morte de Bajard, em agosto de 2017, em São Paulo.



ISBN 978-65-5869-397-0

