

AS RELAÇÕES E AS INTERAÇÕES ENTRE LEITURA E ESCRITA NO CAMPO DIDÁTICO *

Yves REUTER **

Tradução: Cristina Casadei Pietraróia ***

A questão das relações e interações entre leitura e escrita está realmente na ordem do dia nos campos social, escolar, didático e editorial.¹

No *espaço social*, a sensibilização a essa questão iniciou-se há uns quinze anos atrás em torno da noção de iletrismo (ver, por exemplo, Besse *et alii*, 1992 ou Fraenkel 1993) e isso, na França, a partir de uma pesquisa encomendada em 1983 (Espérandieu *et alii*, 1994) pelo governo de Pierre Mauroy que, além de dar origem a numerosos estudos mais ou menos sérios, teve uma considerável repercussão na mídia (*cf.* Lae e Noisette 1985; Reuter 1986; Chartier e Hébrard 1992; Frier 1992).

No *campo escolar*, os sinais do profundo interesse por essa questão são múltiplos: avaliações incessantes e debates sobre o nível ou o fracasso em leitura e escrita; evolução das Instruções Oficiais, enfoques pedagógico-didáticos (ateliers de redação, trabalho sobre a noção de reescrita...), organização dos primeiros Encontros Nacionais da leitura e da escrita, pelo Ministério da Educação Nacional e da Cultura em La Villette de 29 a 31 de janeiro de 1993. Na verdade, nesse campo, as evidências estão sendo cada vez mais questionadas e resumem-se, a meu ver, em um a priori e algumas práticas restritas.

Este a priori, central na tradição cultural-escolar e partilhado pela escola, pais, crianças e mesmo escritores, consiste em postular efeitos positivos da leitura sobre a escrita (o inverso é muito menos evidente no que diz respeito aos efeitos da escrita sobre a leitura). A análise das representações de alunos de sétima e oitava séries (Reuter *et alii* 1994) o confirma claramente: para eles, ler ajuda a escrever, mas a recíproca não é verdadeira.

* "Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique", In: *Pratiques*, no. 86, "LECTURE/ÉCRITURE", juin 1995:5-23.

** Professor / pesquisador da Universidade Charles de Gaulle - Lille III, U.F.R. Sciences de L'Éducation, Equipe de pesquisa THÉOPHILE-CREL; Lille, França.

*** Doutora em Letras, Professora da Área de Língua Francesa na FFLCH / USP - DLH.

¹ Este artigo é uma segunda versão de minha introdução "Problemática das interações entre leitura e escrita" para o colóquio de Lille (REUTER, 1994b).

É notável constatar que o modo de funcionamento postulado por essa influência benéfica é o de um tipo de ingurgitação inconsciente, que pode tomar a forma de uma fotografia das palavras no que diz respeito à ortografia, de uma impregnação-imitação quanto ao estilo e aos textos, etc.

É também bastante interessante notar que as práticas suscitadas por esse princípio geram duplas dificuldades: ao mesmo tempo em que é necessário impregnar-se para reproduzir textos que, no caso dos modelos literários, são apresentados como “essencialmente” não reproduzíveis, é necessário manter sempre sua originalidade. A possibilidade dessa distância é, no entanto, raramente construída.

O peso e a persistência dessa tradição me parecem implicar a necessidade de verificar as hipóteses que a fundamentam² e os mecanismos pelos quais se realizariam os efeitos postulados, bem como os meios de sua formalização e otimização no ensino-aprendizagem. Isto parece-me ainda mais urgente pelo fato de que numerosos alunos, leitores, não compreendem – em função desse próprio discurso – suas dificuldades em redação.

As práticas mencionadas podem ser estudadas à luz das categorias construídas por Ghislain Bourque (1992:23-27) que distingue quatro tipos de ajustes entre a leitura e a escrita nas atividades escolares:

- um *ajuste diferenciado*, que consiste em exibir as características de cada uma das duas práticas sem que se estabeleça necessariamente relação ou intersecção entre elas;
- um *ajuste hierarquizado*, que instaura um certo tipo de colaboração: uma prática está a serviço da outra (a leitura da regra para a redação do exemplo ou o inverso);
- um *ajuste associado*, pelo qual se utilizam as duas práticas para alcançar os mesmos fins (sem necessidade de interação): estudo de um tema, de um gênero, de um problema lingüístico;
- um *ajuste articulado* em cujo centro se “cruzam” as aprendizagens: ler para escrever, escrever para ler.

Ghislain Bourque conclui afirmando que este último caso é, de longe, o menos difundido. Parece-me ser realmente o que acontece na França, onde a leitura ainda “domina” a escrita e inicia as seqüências pedagógicas que as unem.

Assim, podemos relacionar o a priori e as práticas ao que escreve B. Delforce (1994:327):

2 Que são extremamente interessantes, sobretudo no que diz respeito ao relaxamento da atenção, ao contrário de numerosas teses.

“Resumindo, para os professores, a relação entre leitura e escrita, da qual se esperam benefícios substanciais, é concebida, via de regra, mais como uma coexistência fecunda do que uma articulação e uma interação ativas.”

Entretanto, tal situação vê-se hoje questionada por dois tipos de fenômenos. O primeiro consiste no aparecimento de movimentos “naturais” na evolução do ensino/aprendizagem da disciplina de francês, tais como a vontade de lutar contra a separação das atividades (leitura-escrita-gramática-ortografia...), o desejo de formalizar relações informais já em ação, a procura de novos caminhos... O segundo consiste em inovações, mais ou menos teorizadas, trazidas por uma vanguarda pedagógico-didática (ver o que foi feito quanto aos jogos de escrita, às oficinas de redação, aos projetos, às experiências de reescritura, ao uso da narratologia...). Nesse contexto, alguns têm antecipado – e isto de modo cada vez mais nítido no decorrer dos últimos quinze anos³ – que escrever ajuda a ler da mesma forma que ler ajuda a escrever. No entanto, até agora, tais propostas articularam-se muito mais em torno do objeto-texto (que se monta e se desmonta como num jogo de construção metálica) e da pedagogia (através principalmente do projeto) do que em torno das operações ativas e da construção didática das práticas de leitura e de escrita.

Falta, portanto, aqui também, verificar os efeitos postulados, analisar os mecanismos de sua ação, construir os meios de formalizá-los e otimizá-los no ensino-aprendizagem.

No campo editorial, excluindo-se as obras precursoras, parece-me que a união entre ler e escrever, presente no conteúdo e nos títulos das obras e das revistas, foi maior a partir dos anos 80⁴ (por exemplo, Béguin 1982; Lécuyer 1984 ou Goldenstein 1985), crescendo em seguida para finalmente “explodir” nos anos 90 (ver por exemplo, Bentolila 1992; Cahiers Binet-Simon 1992; Chartier, Clesse, Hébrard 1991; INRP 1994; Jaffré, Sprenger-Charolles, Fayol 1993; Préfontaine e Lebrun 1992; Reuter 1994a...).

Tal fato com certeza remete, pelo menos em parte, à preocupação teórica – principalmente no campo didático – atestada tanto pelo florescimento de artigos, de colóquios e de pesquisas dedicadas a este tema, quanto pelo aparecimento ou o uso multiplicado de termos como “literaty”, “littératie” ou ainda “lecture” (ver Sublet 1990).⁵

Além dos possíveis modismos, diferentes causas eventuais do aumento de interesse pelas relações e interações entre leitura e escrita podem ser enumeradas⁶ o que faço a seguir de modo pouco organizado e não exaustivo:

3 Para um balanço, ver REUTER 1989.

4 Esse interesse talvez seja mais antigo no contexto anglo-saxão.

5 NTD.: Em português, poderíamos pensar no termo *leituraescrita* para essa mescla entre *leitura* e *escrita*.

6 Diretas ou indiretas, múltiplas, articuladas de modo complexo...

– um verdadeiro interesse científico-cognitivo (compreender e explicar), acompanhado por um interesse científico-institucional (distinguir-se e investir num novo espaço de reconhecimento, dada a progressiva saturação daqueles destinados à leitura e à escrita);

– a conscientização escolar de que a leitura e a escrita são fundamentais do primário à universidade, e isso em todas as disciplinas ⁷

– uma reestruturação importante da disciplina de francês a partir, entre outros, de três fatos notáveis: o fim da exagerada submissão à literatura (com a prioridade dada aos textos e o ocultamento das outras práticas sociais), a objetivação da escrita (que deixa tendencialmente de ser considerada como um dom ou como a finalização “mágica” das outras atividades do curso de francês ⁸), o deslocamento do núcleo da disciplina do *objeto* (língua ou texto) para as *operações* (de produção-recepção) ⁹;

– desejos de inovação que se baseiam na percepção, inicialmente intuitiva, depois construída, dos benefícios que a ação didática pode obter com as relações ou interações entre leitura e escrita;

– uma considerável ampliação das exigências sociais e escolares que aumenta as expectativas em matéria de leitura e as generaliza para a escrita (cf. Chartier e Hébrard 1994);

– a paralela mudança de mentalidade que faz com que a resignação em certos meios ceda lugar à exigência de uma qualificação (e de um emprego) para todos ligada à escolarização;

– a conseqüente modificação que faz com que ler e escrever não sejam mais percebidos como finalidades em si, mas como meios de uma escolarização mais longa;

– a tomada de consciência – nesse contexto – de dificuldades persistentes (ver os debates sobre o fracasso escolar e o iletrismo);

– a conscientização – indissociável – de que esses problemas ocupam um grande espaço na mídia e constituem um mercado econômico substancial (cf. Lae e Noisette 1985)...

A partir dessas constatações, parece-me necessário interrogar as relações entre a leitura e a escrita¹⁰ e seus usos didáticos começando por distinguir dois modos de questionamento. O primeiro, “estático”, compreenderia suas *rela-*

7 O acesso escolar ao saber passa de forma maciça pela escrita.

8 Ver REUTER 1989.

9 Ver FIJALKOW (1993:105) ou HALTÉ (1992 e 1995) para quem “a matriz disciplinar” do francês tornou-se a produção-recepção dos discursos orais e escritos.

10 Não escondendo a operação metodológica que consiste primeiramente em isolar cada uma dessas práticas para, em seguida, uni-las.

ções e a possível existência de uma “base de competência” comum entre elas. O segundo, “dinâmico”, referir-se-ia a suas *interações*, ou seja, à produção de efeitos de uma prática sobre a outra. Esses questionamentos podem, além disso, situar-se tanto no plano das teorias de referência “acadêmicas”, quanto no plano das teorias e/ou da ação didática. Nesse segundo plano, as questões seriam as seguintes:

– Como são construídas, no campo escolar, as relações e interações entre leitura e escrita? Que efeitos geram? Por quê?

– Como construir as relações e interações entre leitura e escrita otimizando seus efeitos?

A esta altura da reflexão, é sem dúvida útil correr o risco de propor definições – obrigatoriamente limitadas e discutíveis – para a leitura e a escrita. Dessa forma, considerarei a *leitura* como uma prática social, historicamente constituída, colocando em jogo saberes, representações, investimentos, valores, bem como operações físicas, psicológicas e cognitivas complexas, visando construir sentido em referência a algo escrito. E definirei a *escrita* como uma prática social, historicamente constituída, colocando em jogo saberes, representações, investimentos, valores, bem como operações físicas, psicológicas e cognitivas complexas, visando construir sentido na produção de algo escrito. Acrescentarei ainda que, nos dois casos, considero que o domínio dessas práticas nunca pode ser perfeito e total e que sua realização caracteriza-se por uma gestão de tensões e de contradições presentes em todos os níveis¹¹.

Essas definições – evidentemente muito elípticas – levam-me entretanto a fazer quatro observações complementares. Em primeiro lugar, convém não esquecer que os *modelos de referência* para abordar essas práticas ou seus componentes são múltiplos e, conseqüentemente, não redutíveis a uma única teoria. Em segundo lugar, não se vê em nome de que interesse a ação didática poderia desprezar este ou aquele modelo de referência; dessa forma, cabe à teoria didática avaliá-los e promover sua articulação. Em terceiro lugar, é indispensável indagar-se sobre a *lógica do questionamento* que pode, do ponto de vista metodológico, acentuar tanto as convergências, quanto as divergências. Enfim, é preciso ficar atento a fim de não unificar – em função do modo de interrogação – práticas (a leitura e a escrita) que são – por si mesmas – mais ou menos heterogêneas (competência, gosto, representações....) e mais ou menos associadas/dissociadas na vida dos Sujeitos...

Relações

No âmbito das *relações* entre leitura e escrita, convergências e divergências articulam-se de modo complexo. Citarei aqui apenas alguns exemplos.

11 Para maiores precisões sobre esses pontos, ver REUTER 1995.

Assim, enquanto práticas historicamente constituídas, leitura e escrita conjugam-se, no contexto escrito, para instaurar rupturas culturais, sociais e epistêmicas com a cultura oral (cf. Goody 1980, 1986, 1994 e Lahire 1994a). As mutações resultantes ultrapassam portanto largamente a questão da mudança do canal de comunicação (cf. Dabène 1987: 17-36) para referirem-se às situações de comunicação, às funções, à organização social, aos mecanismos cognitivos, à construção-transmissão dos saberes (desse ponto de vista, escola e escrita estão ligadas), à relação com o mundo... E, se em função de seu próprio desenvolvimento, o sentido desses termos alterou-se (cf. Chartier e Hébrard 1994), indo da grafia à construção de sentido, da oralização à compreensão, parece entretanto que a leitura desenvolveu-se mais rapidamente e tenha sido objeto de debates públicos mais importantes (Furet e Ozouf 1977; Chartier e Hébrard 1989). Parece ainda que a necessidade de uni-las no ensino-aprendizado só tenha aparecido mais tarde (primeira metade do século 19), embora a demanda social de alfabetização tenha sido, no caso da leitura, o "motor" da oferta, enquanto no caso da escrita, o papel da escola fora primordial (Chartier/Hébrard 1994:24). Parece finalmente que a autonomização da escrita precedeu a da leitura (leitura oral pública precedendo a difusão da leitura solitária. cf. Bronckart 1994:375). Convém enfim sublinhar, à luz de Anne-Marie Chartier e de Jean Hébrard (1994:24), que

"Passou-se de um tempo onde leitura e escrita podiam ser pensadas como atividades disjuntas, a um tempo em que são imediatamente tomadas como duas faces de uma mesma competência."

Dentro do ensino-aprendizagem escolar, pode-se provavelmente dizer que tanto ler como escrever sejam primordiais por várias razões:

- seu ensino-aprendizagem é delegado de modo oficial e intenso à escola, o que não é o caso do oral (além disso, a recepção, o ler, é muito mais trabalhada do que a escuta e bem mais valorizada como atividade);
- ler e escrever são considerados aprendizagens "de base" (implantadas no começo do curso e necessárias para prosseguir-lo), contínuas (devendo ser aperfeiçoadas do primário até a universidade) e transversais (indispensáveis em todas as disciplinas);
- eles são conseqüentemente considerados fatores-chave de sucesso ou de fracasso¹²(o que é confirmado, pelo menos em parte, pelo peso atribuído ao fracasso na primeira série), gerando assim uma angústia avaliativa por parte dos professores, dos pais e da instituição (ver a multiplicação das avaliações nacionais) e, com certeza, "marcando" certos sujeitos para toda a vida, como nota Nicole Robine (1994:178):

¹² Esse sucesso ou esse fracasso estando sempre marcados por um ponto de vista sócio-cultural.

"As representações ambivalentes sobre a leitura, encontradas com maior frequência nos meios culturais pouco favorecidos, geram atitudes mais atenuadas e comportamentos contraditórios diante da leitura e a escrita. Uma e outra são admiradas e recusadas, louvadas e consideradas inúteis pelo sujeito que se exprime durante uma entrevista [...]. A leitura e a escrita apresentam-se como instâncias de avaliação da pessoa".

- eles têm se conjugado para formar o modo fundamental de ensino-aprendizagem escolar há mais de um século, como observam-no Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1994:82):

"Vê-se que não se trata mais de preparar os alunos para os exames, mas sim de implantar uma nova maneira de formar os jovens espíritos e que atribui um lugar central à escrita. O ensino não depende mais de um modelo oral de transmissão (escutar/repetir), nem mesmo de um modelo no qual a escrita interviria por meio do impresso como lugar de memória de uma tradição oferecida à leitura das jovens gerações. A partir de então, aprender é escrever [...]."

Por outro lado, três diferenças merecem certamente destaque. A primeira consiste num tipo de hierarquia que faz com que ler seja considerado a aprendizagem "mais de base" (se assim se pode dizer!) e suscite as mais precoces, as mais vivas e as mais contínuas inquietudes. A segunda consiste em um uso paradoxalmente (?) mais coercivo da escrita (a boa posição, o bom gesto, mas também a cópia de tantas linhas como castigo...). A terceira diz respeito às representações construídas pelos discursos e manuais escolares. A escrita parece-me mais valorizada e isso através do mito do autor, do dom e mesmo da atividade (não se fala de escrita passiva), além de ser descrita diferentemente (a inspiração, o estilo...).

No campo social, é evidente que essas duas práticas encontram-se valorizadas e legitimadas, mas esta aparente unidade dissimula em parte uma situação bastante complexa e da qual destacarei aqui apenas alguns elementos.

Por um lado, a meu ver, escrever parece ser mais valorizado (ver os termos de autor ou de escritor sem equivalente na leitura ou as escalas de legitimidade nas revistas letradas, por exemplo Oriol-Boyer, 1984-1985:32). Mas, por outro lado (novamente), ler tende a suscitar mais preocupações e mais investigações. Para apoiar essa hipótese, pode-se invocar vários dados. Em primeiro lugar, o emprego da noção de iletrismo, cuja base incontestável é sua relação com a leitura (cf. Espérandieu et alii, 1984; Infométrie, 1988; Robine 1991 e 1994). Paralelamente, pode-se também evocar o discurso da mídia sobre os problemas ligados à escrita e que, na França, apoiou-se inicialmente e em grande parte nas pesquisas sobre a leitura (de livros)

encomendadas por editores ou evocar um instrumento bastante interessante e mais recente – a *Nova Pesquisa sobre as práticas culturais dos franceses em 1989* (Ministério da Cultura, 1990) – que dedica 23 páginas e 21 questões à leitura e menos de duas páginas e uma questão à escrita, inserida sob a forma de “diário” e de “poemas” na rubrica “Outras atividades artísticas “diletantes”, juntamente com a pintura, a cerâmica, o teatro, o desenho e a dança... Pode-se também pensar nos Serviços de Estudos e de Pesquisas da B.P.I. (Biblioteca Pública de Informação) do Centro Georges Pompidou, que tanto contribuiu para o desenvolvimento das pesquisas sobre a leitura, mas só muito recentemente interessou-se pela escrita (cf. Fabre 1993).

Constata-se além disso que, se a leitura e a escrita estão desigualmente distribuídas¹³ segundo os meios – embora nitidamente mais presentes em função da prioridade dada à literatura do que se havia suposto –, seus usos estão repartidos de modo complexo¹⁴. Além disso, nos meios populares, as mulheres parecem ter maior familiaridade com essas práticas (cf. Robine 1994, Lahire 1993b).

Observa-se ainda que, no que se refere às representações sociais, se ler e escrever podem ser contrapostos a um verdadeiro trabalho ou a um verdadeiro lazer (Bautier, 1992; Bourdeiu, 1992; Roche, 1984...), o ato de escrever é no entanto sentido – muito mais do que ler – como um trabalho, ou pelo menos como uma verdadeira atividade. Pode-se explicar tal fato de várias formas. Assim, escrever seria fisicamente e materialmente mais restritivo (lugar, posição, suporte, instrumento...¹⁵) e a atividade resultante mais visível; seria também uma competência transformativa¹⁶ e a carga de trabalho sentida de modo mais forte e mais consciente pelo escritor do que pelo leitor. Numa experiência feita com alunos de sétima e oitava séries incluindo um questionário sobre suas práticas, pudemos constatar que eles eram bem mais numerosos a estimar que escreviam muito (demais?) do que a dizer que liam muito¹⁷. Talvez se possa também supor que, em certos meios, em função das experiências sociais e escolares, seja inconcebível, ou quase, escrever como lazer ou por prazer... De modo complementar, no que se refere às representações, se ler e escrever podem ser tendencialmente colocados do lado da feminilidade e da solidão (cf. Robine, 1994:178), parece-me que escrever concentra mais riscos em

13 Deste ponto de vista, ler e escrever é sempre se classificar....

14 Ao mesmo tempo multiformes, assimétricos (na intensidade, nos produtos escritos e lidos etc.) e não relacionados automaticamente à hierarquia dos meios e das profissões.

15 Essas dimensões são, por sinal, “curiosamente” subestimadas por numerosos modelos de escrita.

16 Emília FERREIRO assim escreve (1993:34): “Ler-escrever. Eis duas atividades que nós, adultos, consideramos simétricas mas que não o são de modo algum no espírito da criança. Na verdade, elas são bastante diferentes. A atividade de escrita é uma atividade resultativa, que transforma o objeto: uma superfície não é mais a mesma antes e depois de se ter exercido sobre ela a escrita (que consiste em deixar marcas) [...]. A leitura, ao contrário, é não resultativa: um texto permanece o mesmo antes e depois de ter sido efetuado sobre ele o ato de ler.”

17 Ver REUTER et alii, 1994.

torno da intimidade e da imagem de si (cf. Dabène, 1987, para o que se refere a “exibir-se/proteger-se”).

Quatro importantes observações podem ainda ser feitas no plano sócio-cultural:

– o conjunto dos trabalhos acumulados há duas décadas sobre essas práticas tendem a mostrar que nenhum sujeito as domina total e perfeitamente¹⁸ (o que põe em questão tanto certos modelos de competência, quanto certos usos desse conhecimento técnico e certos discursos escolares);

– essas duas práticas não estão ligadas de modo insolúvel, podendo cada uma delas associar-se a outras práticas (o que nos leva a questionar se sua reunião sistemática não é o resultado de abordagens culturalmente marcadas, como a escolar e a letrada);

– por outro lado, elas articulam-se de modo mais ou menos forte, não somente em função dos usos do meio de origem mas também em relação ao projeto de vida e às estratégias que o sustentam, como sublinha Nicole Robine¹⁹, o que nos remete à importância do trajeto social, da reflexão sobre os modos de ingresso nessas práticas e aos possíveis jogos pedagógico-didáticos feitos sobre elas;

– enfim, e isso deve ser relacionado ao que foi dito anteriormente, escrever e ler remetem, fundamentalmente, à *existência social*²⁰ dos sujeitos em suas relações privadas, profissionais, associativas, cívicas etc.

A questão das relações nas *operações cognitivas e de linguagem* é tão fervorosa quanto as demais (ver Fayol 1992 e 1994; Brassart, 1994; Bronckart, 1994: 391-392...). Pode-se sem dúvida destacar convergências de “alto nível” (resolução de problemas, construção de objetivos, ativação de esquemas e de conhecimentos, linearização dos modelos conceituais...²¹) ou de “baixo nível” (papel essencial da consciência fonológica), mas isso não esconde importantes diferenças de tratamento (cf. Brassart, 1994). Parece-me portanto que, além de uma homologia metafórica que alguns puderam postular, num estágio anterior das pesquisas e essencialmente dentro de um outro contexto²², as operações de leitura e escrita – hipotéticas e cujas articulações necessitam ser explicitadas – concretizam-se e relacionam-se, ao que tudo indica, diferentemente²³. Algumas razões que nos levam a essa constatação podem ser enumeradas.

18 A obra, em muitos pontos pioneira, de M. DABÈNE, *L'adulte et l'écriture* (1987), já havia claramente apontado para este fato.

19 “A importância atribuída ao uso da leitura e da escrita resulta do nível de aspiração escolar do sujeito, sempre às voltas com suas representações e seus meios de investimento.” (ROBINE, 1994:186).

20 Até mesmo casos extremos, como a redação das cartas de Anistia Internacional para os prisioneiros.

21 Mas não é este o caso de toda produção discursiva, ou mesmo de toda prática?

22 Por exemplo *Tal qual*, para quem ler era reescrever, ou ainda a retórica da leitura proposta por Alain VIALA (1987).

23 Com diferenças importantes, sem dúvida, entre “novatos” e “experientes”.

Primeiramente, ao contrário do que acontece em leitura, escrever implica ler (pela construção do destinatário, na revisão feita durante ou em final de processo etc.), exige uma descentralização importante (pelo menos em algumas de suas fases), supõe uma mobilização diferente dos conhecimentos, etc.

Além disso, como observam-no Bernhild Boie e Daniel Ferrer (1993:35) a respeito da escrita literária, o escritor nunca está seguro de ter chegado ao fim (ele nem mesmo sabe se existe um e onde está), enquanto o leitor está seguro, diante da materialidade da escrita, de que existe um fim.

Finalmente, como escrevi na introdução do colóquio de 1993 (1994b: 6-7),

“escrever é sem dúvida criar um universo discursivo-temático limitando os possíveis e ler, receber esse universo ampliando seu mundo. Escrever é também oferecer-se e tornar público o privado, enquanto ler seria mais apropriar-se, privatizar o público.”

Entretanto essas diferenças não nos devem deixar esquecer o que certamente facilita o sucesso das duas práticas: um certo controle metacognitivo (Gombert, 1990; Repères, 1994), uma certa clareza cognitiva (Downing e Fijalkow, 1984).

Essas convergências-divergências podem ainda ser relacionadas ao objeto (o escrito) e a suas coerções. Trata-se de um campo de pesquisas particularmente fecundo e onde se confrontam correntes teóricas bastante diversas. No entanto, três problemas apresentam grande complexidade de tratamento.

Primeiramente, que objeto escolher para analisar as coerções em leitura e em escrita (língua, texto, tipo de texto, discurso, gênero...)? Mesmo se observamos hoje, depois das focalizações sobre a língua, sobre o texto e sobre os tipos de texto, o surgimento de uma tendência que privilegia o gênero (cf. Bronckart, 1994; Canvat, 1994; Schneuwly, 1994), a questão ainda está totalmente em aberto e podemos nos perguntar se, por exemplo, não é na articulação complexa entre esses planos – considerados como *tipos de ajuste* – que se pode compreender o jogo das coerções.

Em segundo lugar, como determinar de que maneira e até que ponto funcionam as coerções dos objetos na produção e na recepção dos textos? A pesquisa está certamente mais desenvolvida no plano da leitura (ver, por exemplo, Eco 1962 e 1990) do que no da escrita.

Paralelamente, quais são as semelhanças e as diferenças de funcionamento dessas coerções em leitura e em escrita? É fácil concordar sobre a falta de dados a esse respeito.

A meu ver, podemos, no máximo, fazer duas constatações a partir dos trabalhos existentes. Por um lado, eles se constroem numa tensão entre dois princípios: o de uma *unificação* da leitura-escrita pelos objetos e o de uma *diversificação* das competências segundo os objetos, fazendo “explodir” as macro-competências de leitura e de escrita em competências diversificadas segundo os tipos de objetos. Por

outro lado, eles permitem a conscientização, quase ao contrário do postulado que fundamenta alguns deles²⁴ de que existe, na maior parte do tempo, uma grande distância entre os textos que se lêem e aqueles que se escrevem. Ou ainda que as competências e os gostos podem variar sobre o mesmo tipo de objeto, segundo a posição em que se está de escritor ou de leitor.

O percurso, bastante livre, traçado sobre as relações entre leitura e escrita leva-me a um *balanço provisório na forma de sete propostas*.

– Nesse cruzamento das convergências e divergências, a partir de pontos de vista tão diferentes, é importante saber exatamente o que se privilegia, a partir de que posições e por que razões. Parece ao contrário mais difícil, em didática, privar-se de uma ou de outra dessas dimensões, e todo o problema consiste em saber como se operacionalizar isso, em que momentos, em função de que critérios, etc.

– Isso só pode ser feito quando se considera que leitura e escrita são, em si mesmas, práticas heterogêneas (competências, representações, gostos...).

– Convém também refletir sobre a tipologia dos objetos (escritos, tipos de texto, gêneros...) aplicada às relações entre leitura e escrita, na medida em que ela é susceptível de organizar relações diferentes entre produção e recepção.

– Existe um evidente risco teórico-metodológico e prático em extrair e reunir duas práticas como a leitura e a escrita. Este risco consiste em homologar a priori um recorte escolar e/ou letrado subestimando as relações dessas práticas com as demais práticas do Sujeito (cf. Reuter, 1986), com as práticas de linguagem e principalmente no oral, do mesmo modo que com as oposições culturais em que essas práticas se situam, por exemplo as formas de aculturação ao saber (cf. Lahire, 1993a).

– Em todo caso – de um ponto de vista histórico-social – ler parece ser mais “central”, ou mesmo mais “normal” do que escrever (que, em contrapartida, é mais valorizado). Prova disso é a linguagem corrente que não possui o termo equivalente de “leitor” para a escrita, a não ser no modo artístico (“escritor”, “autor”) ou técnico-teórico (scripteur, em francês). Paralelamente, vê-se que os aspectos sociais em jogo estão repartidos de forma desigual. Não saber ler é mais grave do que não saber escrever. Sem dúvida, pode-se observar nessa hierarquização efeitos da divisão do trabalho²⁵, da concorrência dos agentes (principalmente no mercado editorial) e dos lucros previstos, bem como marcas da inserção dessas práticas na organização social. Tudo isto deve, é claro, ser ainda especificado.

24 Quanto mais se está do lado dos Sujeitos e dos tipos de textos “abstratos”, mais o postulado da unificação/diversificação encontra-se exacerbado...

25 Sem adotar um ponto de vista “mecânico”. Assim a ascensão profissional pode estar marcada pelo fato de que se escreve cada vez menos e que se faz os outros escreverem cada vez mais.

– Parece-me ainda que as semelhanças e diferenças existentes no plano das operações devem ser aprofundadas, mas isto permanece tributário dos modelos, ainda muito hipotéticos, que são estabelecidos para as duas práticas. Na atual situação, as diferenças parecem ser mais nítidas.

– Todos esses dados devem ser finalmente relacionados ao meio, sexo, idade dos sujeitos....

Interações

Considerando agora o problema do ponto de vista das interações entre leitura e escrita, vemos que duas questões são essenciais. Como o ler influencia o escrever? Como o escrever influencia o ler? Ou, em outros termos, como construir a dialética leitura-escrita?

A resposta exige no entanto que se considere como uma evidência o fato de que uma prática é dificilmente concebida sem a outra: não há leitura sem escrita, não há escrita sem leitura. *Ora, isso é apenas uma evidência muito relativa*, por numerosas razões. Primeiramente porque podem existir leitores não-escritores, assim como práticas de escrita não destinadas a serem lidas (ver, no que diz respeito à magia, Giodana Charuty, 1993); porque podem existir lacunas na comunicação escrita (cartas suspensas, nunca enviadas ou rasgadas, falta de pessoas para ler e portanto falta de pessoas a quem escrever²⁶...); porque a leitura pode historicamente ser ensinada antes, ou mesmo sem a escrita; porque em referência aos objetos ou às práticas essas atividades podem divergir (não lemos necessariamente os mesmos objetos textuais que aqueles que escrevemos e inversamente; a leitura, assim como a escrita, pode relacionar-se a outras práticas); porque socialmente leitura e escrita podem referir-se a posições diferentes (concepção / execução...); porque as relações entre as duas não são evidentes nas representações de todas as pessoas, como observa M. Alves Martins (1990:74) a respeito de muitas crianças em início de aprendizagem:

“Não somente é necessário compreender a linearidade da linguagem escrita mas é preciso também captar seu caráter literal, ou seja, perceber que tudo o que se escreve se lê e que tudo o que se lê está escrito. Ora, na fase inicial do desenvolvimento da linguagem escrita, numerosas crianças acreditam que somente os substantivos podem ser escritos, eventualmente os verbos, mas não os adjetivos, os advérbios, as preposições ou os artigos.”

26 Isso explica a criação de uma associação como “Olhos para lê-lo” que se preocupa simplesmente em ler os escritos que lhe são endereçados...

Este último ponto nos leva sem dúvida a conceber a consciência das interações como condição para um verdadeiro ingresso na escrita e como uma ajuda ao desenvolvimento de cada uma das duas competências (cf. Downing e Fijalkow, 1984, Chauveau *et alii* 1993).

De qualquer forma, nos exemplos citados anteriormente vê-se que não se trata simplesmente de uma questão de dissimetria (de gostos, de competências...), mas também de ausência ou de ruptura de laços.

Entretanto, as interações entre leitura e escrita realmente existem e, *historicamente*, essas duas práticas não deixaram de se influenciar, de se transformar mutuamente. Darei aqui apenas três exemplos desse fato.

O aumento do número de leitores, bem como sua diversificação (crianças, mulheres e pessoas das camadas populares tendo acesso à leitura), modificou radicalmente a escrita, suas condições e seus produtos: aumento da variedade dos gêneros propostos, variações internas desses últimos, possibilidade de maior automatização econômico-estética do escritor (cf. Viala, 1985), especialização mais marcada, etc.

O desenvolvimento da escrita (e dos escritos), por sua vez, modificou a leitura de modo radical (de intensiva, ela passou a ser extensiva; de coletiva, tornou-se individual) e transformou as relações com o mundo. Retomando Furet e Ozouf (1977:358):

“A modernização, a modernidade, é a escrita. É através da conquista da escrita que a própria leitura se transforma e pode tornar-se silenciosa, interior, individual. Sem a escrita, ela nada muda nas coerções exercidas pelo grupo sobre cada um de seus membros, através da tradição oral. Sozinha, a democratização da arte de escrever abre caminho a um novo tipo de relação com o mundo social e natural, transformando, por sua vez, as condições da leitura. É ela que comanda a passagem de uma “alfabetização restrita” a uma alfabetização geral (no duplo sentido de intelectualmente completa e socialmente difundida).”

Terceiro exemplo: o desenvolvimento conjunto da leitura e da escrita, bem como do número de atores sociais que as dominam, permitiu a multiplicação das situações de interações cotidianas, familiares, profissionais ou sociais. Testemunham-no o aumento da correspondência²⁷, o aumento de todo tipo de impressos, etc. Resta entretanto, nesse campo, compreender melhor não só como essas interações articulam-se entre si, mas também com os fatores sociais (mudanças econômicas, sociais, jurídicas, espaciais...²⁸) que as ativam e que são por elas ativadas.

27 Cf. CHARTIER, ed. 1991.

28 Ver, por exemplo, Petit 1993 sobre as relações com o exílio.

Se nos dedicarmos agora às próprias práticas e às operações em jogo, podemos constatar que a leitura está implicada na escrita e a influência de múltiplas maneiras: pelo estoque de leituras anteriores memorizadas (nas quais o escritor pode buscar temas e/ou técnicas); pelas releituras feitas durante ou ao final do trabalho; pela leitura projetada do leitor visado; pelas leituras complementares que devem ser feitas para que a tarefa²⁹ seja bem realizada etc. Resta entretanto explicar as modalidades dessas dimensões, e isso de modo ainda mais preciso pelo fato de elas serem particularmente solicitadas na didática do francês (ver a avaliação formativa, a reescritura e a releitura-revisão etc.)

Na leitura, ao contrário, a escrita não é convocada como *necessidade interna*. Ela pode entretanto integrar-se a ela e modificá-la de várias formas: no caso da releitura de escritos visando a sua revisão; durante a leitura por sua dimensão epistêmica (numeração, sublinhados, notas...) ou para "apropriar-se" do texto (cópia), para estocá-lo ou conservá-lo em sua totalidade ou em parte, para anotar idéias resultantes de associações ou comentários; por iniciativa da leitura, em seu decorrer ou em seu final, respondendo a projetos de redação prévios ou suscitados...

Como se pode perceber, o jogo das influências não é equivalente. Ele parece ser essencial no que diz respeito à leitura *na* escrita, menos fundamental e freqüentemente mais diferido no que diz respeito à escrita em relação à leitura.

No entanto, considere esse jogo de influências recíprocas apenas de um ponto de vista potencialmente positivo. Ora, por um lado, ele pode não funcionar bem ou mesmo gerar disfunções em um sujeito (como acontece em toda prática) e, por outro lado, essas atividades podem ser consideradas como sendo parcial ou tendencialmente conflitantes (o que exemplifica – em parte – minha concepção da escrita como gestão das tensões).

Assim, a leitura "corrente" (que busca sentido), as representações que lhe estão associadas ou certas práticas que a acompanham podem se opor à escrita por diversas razões: a fascinação pelos conteúdos ou pelo fato narrado (história, personagens...) pode, por exemplo, impedir que se perceba sua construção³⁰; a releitura, mesmo sendo tomada dentro de um projeto de redação, deixa muitas vezes passar despercebido problemas que ocorreram na escrita (ortografia, esquecimento de palavras...); a leitura de textos prontos e valorizados (literários, por exemplo) pode ocultar a percepção de sua fabricação; a própria imagem de seus autores pode bloquear a redação do leitor remetendo-lhe a suas insuficiências; a própria concepção do texto produzido e de seu trabalho contribui para eliminar sua escrituralidade³¹...

29 Ver o exemplo da dissertação de mestrado (GUIGUE-DURNING, 1995).

30 Ver C. Tauveron, nesse número, a respeito do personagem.

31 B. DELFORCE (1994: 339-341) o mostra bem a partir das representações que possuem os estudantes sobre o texto de imprensa. Centralizadas em torno da neutralidade, da verdade, da exaustão, elas reduzem o jornalista e seu trabalho apenas a mediações...

Dessa forma, podemos ainda considerar que as próprias operações divergem de modo significativo. Escrever supõe, por exemplo, uma forma de ação e de investimento que a releitura rompe temporal e cognitivamente por um distanciamento necessário. Assim, projetar a leitura do Outro pode se mostrar particularmente difícil³² ou arriscado, e potencialmente castrador quanto a sua fala³³... Ler pode retardar indefinidamente a entrada na escrita ou escrever, impedir de ler. Ler pode ainda amputar a priori a escrita, por exemplo, na escola, quando é um dever enquadrar-se em moldes de releitura-avaliação, pré-estabelecidos e anunciando o dizer, ou quando tal atividade se reduz a ser sancionada pelo professor, o que significa, em muitos casos, não ser lido por aquilo que se desejou escrever...

O balanço – feito tão livremente quanto a apresentação – *das interações entre leitura e escrita* mostra-se, a meu ver, mais decepcionante do que aquele das relações.

Trata-se de um campo que ainda está por ser explorado, tanto no plano social como nos planos individual (desenvolvimento, cognição, representações etc.) ou didático. Mas, por outro lado, podemos também considerá-lo como a realização das relações descritas precedentemente.

Em todo caso, o modo dominante de conceber as interações é nítido: da leitura à escrita ou ainda, a leitura ajudando a escrita. Além disso, nada está realmente especificado a respeito das modalidades, devendo portanto ser construído. E, paradoxalmente, é sem dúvida a escrita que se mostra a mais integrativa, utilizando em seu seio a leitura como componente. Mas isto exige também novas pesquisas.

Além do mais, essa dialética não deve ser vista a priori como positiva. Ela pode ser fonte de disfuncionamentos, seja pela falta de controle, seja pelo conflito entre as operações implicadas na leitura e na escrita. Esse problema me parece ter sido pouco levantado até o momento presente.

Enfim, todas essas interações devem sem dúvida alguma ser diferenciadas, classicamente, segundo idade (ver a questão da clareza cognitiva), sexos, meios, níveis³⁴.

As relações e interações leitura-escrita na didática³⁵

Se, como mostrei na introdução desse artigo, a questão das relações e das interações entre leitura e escrita é bastante atual e acompanha tanto novas práticas,

32 Quando não se conhece bem esse Outro ou quando ele é múltiplo (ver ainda GUIGUE-DURNING, 1995, sobre a redação profissional)

33 Não é necessário, por sinal, um certo "jogo", uma certa indefinição para produzir?

34 V. LECLERCQ (1994) mostra claramente a dissociação entre leitura a escrita existente nos adultos de fraco nível de qualificação.

35 Considero aqui a didática como teoria / teorização dos objetos, situações, atividades e efeitos do ensino-aprendizado de uma dada disciplina (cf. BRASSART e REUTER 1992; CHISS, DAVID e REUTER, eds. 1995)

mais ou menos apoiadas em bases teóricas, quanto movimentos “naturais” na evolução do ensino-aprendizagem da disciplina de francês, a realidade das práticas e das representações mostra o quanto a articulação dessas atividades é ainda pouco freqüente (cf. Bourque, 1992). A leitura continua a dominar a escrita e sempre inicia as seqüências de trabalho unindo essas práticas sem que haja uma verdadeira ativação das múltiplas possibilidades de interação concebidas. Sem *esclarecimento* também.

Essa distância entre discursos e práticas pode certamente também ser vista como a manifestação de resistências legítimas por parte dos professores. Na verdade – é preciso reconhecer – as provas de qualquer eficácia são ainda limitadas. É necessário multiplicar pesquisas e experiências avaliadoras, da mesma forma que é necessário construir os eventuais meios de superar certas tensões entre as duas práticas e seus efeitos potenciais (cf. *supra*).

Além disso, como já observei, o estabelecimento de uma relação sistemática entre leitura e escrita pode apresentar três riscos complementares:

- a diminuição de ações talvez também eficazes e que acentuam ou o pólo do Sujeito (confiança em si, etc.) ou as interações com outras práticas (o oral, o fazer...);
- a confrontação com práticas e representações diferentes e até mesmo opostas à dos Sujeitos;
- a supervalorização de representações escolares e/ou letradas que unem “naturalmente” leitura e escrita, ou até mesmo concebem, do ponto de vista da estética e da distinção, a reescritura como a releitura (cf. Abraham, 1983).

Parece-me, entretanto, que nesse caso, tal problemática já oferece pistas promissoras, tanto para as teorias como para as práticas didáticas. Contentar-me-ei aqui em mencionar seis delas.

Em primeiro lugar, ela permite realizar – unindo do modo mais preciso possível ação didática e pesquisa – novas observações das práticas escolares (e sociais), dos alunos quanto a suas representações e suas práticas e dos efeitos recíprocos da leitura e da escrita.

Ela também permite “aperfeiçoar” práticas escolares clássicas *esclarecendo* aos alunos e juntamente com eles as semelhanças/diferenças, convergências/divergências da leitura e da escrita e os efeitos postulados de uma sobre a outra nesta ou naquela atividade efetuada.

Ela permite ainda ampliar a gama de exercícios ou de ações possíveis no ensino-aprendizagem³⁶. Foi o que tentamos fazer nas sétimas e oitavas séries pedindo aos alunos para redigirem cenas *antes* de qualquer leitura, uma leitura posterior sendo construída em função das dificuldades encontradas na escrita (Reuter *et alii*, 1994; **Pratiques**, 1994)³⁷. Foi o que fez Joaquim Doz (Doz, 1994) junto a alunos

36 Essa ampliação parece-me a priori positiva para os instrumentos que coloca à disposição dos professores. Resta, evidentemente, avaliar a pertinência dos empregos feitos.

37 O que pode às vezes ser realizado, em termos de procedimento, na pedagogia de projeto.

de 11-12 anos³⁸ ao relacionar sistematicamente leitura e escrita no ensino do discurso argumentativo. Foi ainda o que realizaram Jean-Marie Privat e Marie-Christine Vinson, em sextas séries da periferia de Lyon, pedindo aos alunos para escreverem-se / inscreverem-se no texto *Chapeuzinho Vermelho*, modificando-o o menos possível, o que os forçou a uma atenção fina na construção do texto, seus não-ditos, seus possíveis, etc. Nesse aspecto, a leitura conduziu verdadeiramente a uma “cooperação com a escrita” (Privat-Vinson, 1994:249).

Em todos os casos mencionados, progressos parecem perceptíveis na produção dos textos, na leitura (gosto, quantidade, análise das técnicas e dos efeitos), na maneira de relacionar leitura e escrita etc.³⁹ Tudo isso parece mostrar (cf. nossas hipóteses iniciais) que quanto mais as relações e interações leitura-escrita estiverem *funcionalizadas* (tornadas operatórias) e *explicitadas*, mais os efeitos serão benéficos aos aprendizes.

Mas essa problemática permite ainda estabelecer convergências com outros campos de reflexão na didática do francês. Ela encontra assim, inevitavelmente – como pude apontar em diversas ocasiões –, os trabalhos sobre a reescritura e sobre a avaliação formativa (Allai, Bain e Perrenoud, 1993; Grupo EVA, 1991; *Recherches*, 1991...). Trata-se portanto aqui de examinar futuramente as conquistas obtidas a respeito da revisão de texto e de estudar o que elas esclarecem sobre a relação entre leitura e escrita e, simetricamente, em que o estudo das interações entre leitura e escrita pode esclarecer os problemas encontrados durante a revisão de texto⁴⁰. Ela permite também relançar a reflexão sobre a escolha dos textos (ou dos modos de organização textuais) a serem estudados. Como observa B. Delforce (1994:336):

“[...] é freqüente, por ocasião dos incidentes ocorridos em alguns de seus escritos (i.e. atos falhos, em sua concepção ou em sua redação) que o escritor tome progressivamente consciência das modalidades de seu emprego, das características formais exigidas, da natureza das dificuldades de redação que encontra.”

Isso incita, portanto, em função dos objetivos estabelecidos, a pesar a escolha dos objetos textuais apresentados aos alunos: típicos ou atípicos, bem sucedidos ou não, acabados ou não (rascunhos), profissionais ou não etc. Isso incita

38 Pode-se também pensar nas experiências sobre a escrita de instruções em francês ou em matemática a fim de obter uma melhor compreensão em leitura.

39 Mesmo se faltam avaliações sistemáticas e mesmo se os progressos são heterogêneos.

40 Não se pode entretanto subestimar o fato de que a noção de reescritura dissimula, atrás de sua aparente unidade, divergências muito profundas. Elas opõem, dizendo-o de modo esquemático, aqueles para quem, tendencialmente, a escrita é mais ou menos a transcrição de um pensamento pré-estabelecido e aqueles para quem, tendencialmente, escrever e reescrever é mais ou menos, ao lado de um pensamento parcialmente pré-estabelecido, descobrir e explorar o que se tem a dizer e que não foi concebido previamente.

também a retomar a reflexão em torno das *situações de trabalho* implantadas (permitindo tomar consciência das possíveis leituras dos escritos ou das possíveis redações do que está destinado a ser lido) e, num outro plano, das *modelizações* experientes ou não, tomadas em referência às relações e interações entre leitura e escrita para compreender as dificuldades dos alunos⁴¹...

Pudemos⁴² também construir, no âmbito dessa problemática, uma hipótese em torno dos A.P.L.E. (Articuladores Privilegiados da Leitura-Escrita). Tratar-se-ia – e isso ainda é muito especulativo – de categorias (do mundo e dos textos) que seriam “em grande parte” comuns à leitura e à escrita. Suas diferenças seriam de alguma forma “periféricas” nas operações de produção e de recepção. Pode-se assim pensar em categorias como gênero, tipo de texto, personagem, cenas etc.⁴³. Talvez pudéssemos verificar – pelo menos em parte – a pertinência dessa hipótese⁴⁴ imaginando experiências que acentuassem, a partir de um A.P.L.E., o pólo da leitura ou o pólo da escrita, e avaliando os efeitos desse trabalho sobre o outro pólo. Finalmente, mesmo invalidada, tal hipótese já permitiria frutuosas análises das práticas, das representações, das interações, bem como a abertura de novas possibilidades para a ação didática (ver, por exemplo, sobre o personagem, *Pratiques* 1988 ou Tauveron 1993, ou sobre as cenas, *Pratiques* 1994).

Para concluir, lembraria ainda que esta problemática, para ser didaticamente eficaz, deve sem dúvida ser realizada de maneiras diferentes em função da cultura e da idade dos alunos, acentuando de modo específico (e isto deve ser ainda inteiramente definido) os três eixos que propusemos⁴⁵ para a ação didática:

- construir, aperfeiçoar e modificar conhecimentos sobre o texto e o mundo;
- construir, aperfeiçoar e modificar operações e estratégias de tratamento;
- construir, aperfeiçoar e modificar representações, investimentos e valores quanto aos textos, ao mundo, às operações e às estratégias de tratamento.

Mesmo se essas propostas mostram-se ainda embrionárias e, em muitos pontos, decepcionantes, tenho entretanto o sentimento de que a problemática levantada pode favorecer o desenvolvimento das competências em leitura e escrita.

41 Sobre esses pontos, ver DELFORCE, 1994.

42 D.G. BRASSART, J. DOLZ e Y. REUTER. Documentos preparatórios para o colóquio de Lille sobre as interações entre leitura e escrita.

43 Isso provavelmente exige uma reflexão mais profunda sobre os modos de relação entre categorias de percepção do mundo e categorias de percepção/tomada/saída dos textos.

44 Poderíamos também – seguindo TAUVERON 1995 – nos perguntar se o interesse dos A.P.L.E. não está em seu funcionamento assimétrico...

45 D.G. BRASSART, J. DOLZ, Y. REUTER, *cf.* nota 41.

Ela não é, com certeza, a única. Resta portanto desenvolver experiências e pesquisas para saber como, até onde e para quem, ela pode sustentar esse ensino-aprendizagem. Com que vantagens mas também chocando-se contra quais obstáculos e com que limites....

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM B. (1983) “A propos de la relecture”, dans *Semen* n° 1, “Lecture et lecteur”, Besançon.
- ALLAL L., BAIN D. e PERRENOUD P. eds., (1993) *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- ALVES MARTINS M. (1990) “Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonétique et apprentissage de la lecture”, dans Chauveau *et alii*, 1993.
- BAUTIER E. (1992) “Caractérisations sociocognitives et illettrisme”, in Besse *et alii*, 1992.
- BEGUIN A. (1982) *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au collège*. Paris, éd. de l'Ecole.
- BENTOLILIA A., ed. (1992) *Lecture et écriture*. Les entretiens Nathan, actes II, Paris, Nathan.
- _____. ed. (1993) *Parole, écrit, image*. Les entretiens Nathan, actes III, Paris, Nathan.
- BESSE J.-M., DE GAULMAYN M.-M., GINET D., LAHIRE B. eds. (1992) “L'ILLETTRISME” en questions. Lyon, P.U.L.
- BOIE B., FERRER D., (1993) “Les commencements du commencement”, in Boie B. e Ferrer D., eds.: *Genèses du roman contemporain. Incipit et entrée en écriture*, Paris, CNRS Editions, 1993.
- BOURDIEU P. (1979) *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- BOURGAIN D. (1988) *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Tese de Doutorado de Estado, Besançon.
- BOURQUE G. (1992) “L'articulation lecture-écriture”. in Préfontaine e Lebrun, 1992.
- BRASSART D.G. (1994) “Les relations lecture-écriture chez les élèves de l'école primaire. Quelques recherches psycho-linguistiques nord-américaines”, in Reuter, ed. (1994a).
- BRASSART D.G. e REUTER Y. (1992) “Former des maîtres en français: éléments pour une didactique de la didactique du français”, in *Etudes de linguistique appliquée* n° 87, “Recherches en didactique du français et formations des enseignants”.
- BRONCKART J.P. (1994) “Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective”. in Reuter, ed., 1994.

- CAHIERS BINET-SIMON (1992), n° 632, "Lire-écrire. L'imaginaire à l'école".
- CANVAT K. (1994) "La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture". in Reuter ed., (1994a).
- CHARTIER R., ed. (1991) *La correspondance. Les usages de la lettre au XIX^e siècle*. Paris, Fayard.
- CHARTIER A.-M. e HEBRARD J. (1989) *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris, B.P.I.;
- _____. (1992) "Rôle de l'école dans la construction sociale de l'ILLETTRISME", in Besse et alii, 1992.
- _____. (1994) "Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e siècle". in Reuter, ed., (1994a).
- CHARTIER A.-M., CLESSE C., HEBRARD J. (1991) *Lire Ecrire, Entrer dans le monde de l'écrit*. Paris, Hatier.
- CHARUTY G. (1993) "Façons d'écrire. Façons de croire". in D. Fabre, ed. (1993) : *Ecritures ordinaires*, Paris, B.P.I. P.O.L., 1993.
- CHAUVEAU G. REMOND M e ROGOVAS-CHAUVEAU E. eds. (1993) *L'enfant apprenti-lecteur. L'entrée dans le système écrit*. Paris, INRP L'Harmattan.
- CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y. eds. (1995, no prelo) *La didactique du français, état d'une discipline*. Paris, Nathan.
- DABENE M. (1987) *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles-Paris, De Boeck, Ed. Universitaires.
- _____. (1990) "Des écrits (extra)ordinaires", *LIDIL*, n° 3, Grenoble.
- DELEFOSSE J.M.O. ed. (1993) *Par l'écriture. Réinsertion dans l'écrit des publics hétérogènes*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- DELFORCE B. (1994) "De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels: obstacles et exigences.", in Reuter, ed., (1994a).
- DOLZ J. (1994) "Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif". in Reuter, ed., (1994a).
- DOWNING J. e FIJALKOW J. (1994) *Lire et raisonner*. Toulouse, Privat.
- ECO U. (1962) *L'oeuvre ouverte*, Paris, Seuil, 1965.
- _____. (1990) *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset et Fasquelle, 1992.
- ESPERANDIEU V., LION A. e BENICHOU M.-P. (1984) *Des illettrés en France*, Paris, La documentation française.
- FAYOL M. (1992) "L'écrit: perspectives cognitives". in Bentolila 1992.
- FERREIRO E. (1993) "L'entrée dans l'écrit. Construction et représentation". in Bentolila 1993.
- FIJALKOW J. ed. (1990) *Décrire l'écriture*, Toulouse, CRDP-PUM.
- _____. (1993) "Entrer dans l'écrit: des niveaux successifs", in Chauveau et alii, 1993.
- FRAENKEL B. ed. (1993) *Illettrismes. Variations historiques et anthropologiques*, Paris, B.P.I. Centre Georges Pompidou.
- FRIER C. (1992) "Les représentations sociales de l'illettrisme: analyse des discours de la presse". in Besse et alii 1992.

- FURET F. e OZOUF J. (1977) *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à J. Ferry*. Paris, Minuit.
- GOLDENSTEIN J.-P. (1985) *Pour une lecture-écriture. Littérature et pédagogie*, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck Duculot.
- GOMBERT J.-E. (1990) *Le développement métalinguistique*, Paris, P.U.F.
- GOODY J. (1980) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Minuit.
- _____. (1986) *La logique de l'écriture*. Paris, A. Colin.
- _____. (1994) *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris, P.U.F.
- GROUPE EVA (1991) *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette.
- GUIGUE-DURNING M. (1995) *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris, L'Harmattan.
- HALTÉ J.-F. (1992) *La didactique du français*. Paris, P.U.F., col. Que sais-je?
- _____. (1995) "Interaction: une problématique à la frontière". in Chiss, David, Reuter, eds, (1995)
- HÉBRARD J. (1991) "L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés: le cas de la France", in PRIVAT, J.-M. e REUTER Y. eds. (1991) *Lecture et médiations culturelles*, Lyon, P.U.L.
- INFOMETRIE (1988) *Illettrisme: étude quantitative*, Paris, GPLI.
- INRP (1994) *Lire et écrire à l'école primaire. Etat des recherches à l'INRP*. Paris, INRP.
- JAFFRÉ J.-P., SPRENGER-CHAROLLES L., FAYOL, J. eds. (1993) *Lecture-écriture: acquisition*, Les actes de la Villette, Paris, Nathan.
- LAE J.-F. e NOISSETTE P. (1985) *Je, tu, il, elle apprend. Etude documentaire sur quelques aspects de l'ILLETTRISME*, Paris, La documentation française.
- LAHIRE B. (1993a) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*, Lyon, P.U.L.
- _____. (1993b) *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, P.U.L.
- LECLERCQ V. (1994) "Procédures et fonctions des relectures-révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base", in Reuter, ed., (1994).
- MINISTERE DE LA CULTURE (1990) *Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des français en 1989*, Paris, La documentation française.
- ORIOLE-BOYER C. (1984-1985) "Le scripturalisme", *T.E.M.*, n° 3/4, Grenoble.
- PETIT M. (1993) "La lecture, clef des champs?", dans Chaudron M. e de Singly F.: *Identité, lecture, écriture*. Paris, BPI Centre Georges Pompidou, 1993.
- PRATIQUES (1988) "Le personnage", n° 60, Metz.
- _____. (1994) "Scènes romanesques", n° 81, Metz.
- PRÉFONTAINE C. e LEBRUN M. (1992) *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Québec, Editions logiques.

- PRIVAT J.-M., VINSON M.-C. (1994) "Scriptor in fabule", in Reuter, ed. (1994).
- RECHERCHES (1988), n° 11, "Du brouillon au texte", Lille.
- REPERES (1991), n° 4, "Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe". Paris, INRP.
- _____. (1994), n° 9, "Activités métalinguistiques à l'école". Paris, INRP.
- REUTER Y. (1986) "Lire: une pratique socio-culturelle", *Pratiques* n° 52, "Pratiques de lecture", Metz.
- _____. (1989) "L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique", *Pratiques* n° 62, "Ateliers d'écriture", Metz.
- _____. (1992) "La didactique du français. Ebauche de définition", *Sciences de l'Education* n° 3, Université des Antilles et de la Guyane.
- _____. (1994a) **Les interactions lecture-écriture**, Actes du colloque THEODILE-CREL, Lille, novembro de 1993, Berna, P. Lang.
- _____. (1994b) "Problématique des interactions lecture-écriture", in Reuter, ed. (1994).
- _____. (1995) "Quel modèle de l'écriture pour une didactique prenant en compte les sujets?", no prelo.
- REUTER Y., CARPENTIER R., FELIERS C. HUGODOT J., POLLET C., ROELENS F., Vlieghe E. (1994) **Ecrire-lire des scènes romanesques en quatrième-troisième**, Recherche 30314, Paris, Rapport INRP.
- ROBINE N. (1984) **Les jeunes travailleurs et la lecture**. Paris, La documentation française.
- _____. (1991) "Etat et résultats de la recherche sur l'évolution de la lecture en France: rapport au Ministère allemand de l'éducation et des sciences", *Cahiers de l'économie du livre*, n° 5.
- _____. (1994) "Les relations de la lecture et de l'écriture entre psychologie et sociologie: représentations et investissements". in Reuter, ed. (1994).
- ROPE F. (1994) "Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture", in Reuter, ed. (1994).
- SCHNEUWLY B. (1994) "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques", in Reuter, ed. (1994).
- SUBLET F. (1990) "L'acte d'écrire", in Fijalkow 1990.
- TAUVERON C. (1993) **Le personnage, un objet à construire. Traitement didactique à l'école élémentaire**, Tese de Doutorado Novo Regime. Universidade Blaise Pascal Clermont-Ferrand II.
- _____. (1995) "Le personnage: articulatore privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire", *Pratiques*, n° 86, "Lire/Ecrire", junho.
- VIALA A. (1985) **Naissance de l'écrivain**. Paris, Minuit.
- _____. (1987) "L'enjeu en jeu: rhétorique du lecteur et lecture littéraire", in Picard M. ed. (1987) **La lecture littéraire**. Paris, Clancier-Guénéaud.

Diário de Classe