

ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS FRANCESAS: DADOS DO RELATÓRIO DO INSTITUTO FRANCÊS DE EDUCAÇÃO (IFÉ) 2015

LITERACY IN FRENCH SCHOOLS: FRENCH INSTITUTE OF EDUCATION (IFE) REPORT DATA 2015

Dagoberto Buim Arena

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
arena@marilia.unesp.br*

Resumo

Em 2015, o Instituto Francês de Educação iniciou a divulgação, pela sua página na internet, de um amplo relatório de pesquisa, coordenada por Roland Goigoux, sobre práticas de ensino em classes de alfabetização. Este artigo tem o objetivo de apresentar e analisar apenas os dados referentes ao ensino da leitura, ao uso de suportes, e aos tipos de escrita, conforme categorização usada pelo relatório. Para tanto, foi necessário apreciar os dados produzidos e os apontamentos dos pesquisadores, sob o ponto de vista do autor do artigo, com a intenção de criar uma situação de distanciamento em relação aos princípios tomados como ponto de partida pela pesquisa francesa.

Palavras-chave: Alfabetização na França. Relatório Goigoux. Práticas de ensino de leitura. Suportes de escrita. Gêneros do discurso.

Abstract

In 2015, the French Institute of Education began the disclosure, by its website, of a broad research report, coordinated by Roland Goigoux on teaching practices in literacy classes. This article aims to present and analyze only the data for the teaching of reading, the use of written media, and the types of writing, according to the categorization used by the report. Therefore, it was necessary to examine the data produced and the notes of the researchers, under the point of view of this article's author, with the intention of creating a distancing situation on the principles taken as a starting point for the French research.

Keywords: Literacy in France. Goigoux report. Reading teaching practices. Writing media. Speech genres

Introdução

No ano letivo francês de 2013/2014, apoiado por bolsa FAPESP de pós-doutorado, desenvolvi estudos e pesquisas no *Groupe de Recherches Interdisciplinaires sur les Processus d'Information et de Communication (GRIPIC)*, parte integrante do *Centre d'Etudes Littéraires et Scientifiques Appliquées*

(CELSA), vinculado à Université Paris-Sorbonne – Paris IV, sob a supervisão de Emmanuel Souchier, que, a meu pedido, fez abrir as portas de duas salas de aula de Curso Preparatório (CP – crianças entre 5 anos e meio a 6 anos e meio), em uma escola fundamental pública, em um bairro na região oeste parisiense, anexada a uma Escola Superior de Formação de Professores – ESPE. A minha intenção era a de alinhar estudos teóricos na área dos estudos de linguagem e de alfabetização, com observações em salas de aula, notadamente para conhecer escolhas metodológicas dos professores, materiais, suportes, gêneros do discurso e aparelhos tecnológicos, com olhos dirigidos para o uso de tabletes, computadores e lousas digitais.

Nos primeiros contatos, informada de meu interesse a respeito da alfabetização, a diretora da escola me forneceu 125 páginas de um documento oficial que abordava as orientações para o CP. Tratava-se, como pude avaliar posteriormente, pelo site do Ministério da Educação, da *Collection Textes de référence – École. Documents d’accompagnement des programmes du Ministère de l’Éducation Nationale, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche. Direction de l’enseignement scolaire. Outil pour la mise en oeuvre des programmes 2002. La langage à l’école maternelle. Centre national de documentation pédagogique. 2006*. Revisões posteriores desse documento foram feitas em 2012 e em 2015.

De 19 de dezembro a 6 de março, semanalmente, exceto os períodos de férias quinzenais de Natal e de os de inverno, em fevereiro, visitei a escola para observar as aulas de professora considerada experiente no Curso Preparatório classe A (CP-A) e, posteriormente, de outra professora, na classe B (CP-B), mais jovem, que atuava também como formadora de professores na Escola Superior de Formação de Professores (ESPE). Havia, no documento oficial, indicações de uma clara tendência em defender, na alfabetização, os princípios vinculados à psicologia cognitivista, com destaque para distúrbios de aprendizagem. Havia, entretanto, referências ao processo de aprendizagem de base construtivista, mas elas não ocupavam o núcleo do pensamento e das sugestões metodológicas.

A escola, como parte de um sistema nacional, tinha o documento como referência para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, porque por ele os professores eram periodicamente avaliados. A professora mais experiente, formada na cultura educacional francesa das décadas de 1980 e 1990, deixava traços de suas convicções, mas a mais jovem espelhava claramente a natureza de um processo de alfabetização centrado na formação prévia da consciência fonológica, do ditado e da cópia como técnicas para ensinar e para aprender a escrever e a ler. Os exercícios de fonetização e de cópia, com ênfase no traço extremamente rigoroso e correto das letras, no CP-B, disputavam tempo e espaços com a projeção, na tela, de um livro didático que tinha como fio condutor uma história de um livro de literatura infantil. Distribuída em capítulos, a trama se desenrolava, dia a dia, com exercícios de informações gramaticais complementares.

Com esses apontamentos iniciais, de natureza geral, introduzo agora os comentários a respeito da classe de CPA e em seguida da CPB para, posteriormente, discutir um relatório de pesquisa divulgado em 2015 por uma instituição oficial do governo francês. Já em meados do primeiro semestre – dezembro de 2013 – havia revisões de conceito de substantivos e sua classificação, de verbos e de suas formas temporais, feitas oralmente, porque a tradição francesa exige cuidados e conhecimentos precoces da gramática da língua. O uso da lousa digital incluía figuras, letras soltas e etiquetas com espaços definidos para o número de letras como uma espécie de brincadeira de força, velha conhecida das crianças brasileiras, agora de forma eletrônica. O *software* partia do princípio de que as palavras não eram formadas por sílabas, mas por letras, sem que houvesse preocupações com as relações grafema/fonema.

Cartelas com desenhos e palavras a eles correspondentes, sílabas, encontros consonantais considerados complexos, pronúncia claudicante de trechos por alunos em sequência, computador, lousa digital, *softwares* de operações matemáticas e dos determinantes gramaticais (essa é a nomenclatura usada) da língua francesa, esqueletos, globos, mapas, reproduções de telas de Monet, relógios de papel e relógio grande, em funcionamento, compunham um quadro eclético de materiais que compunham um conjunto variado de ações pedagógicas, como, por exemplo, o de ensinar que a vírgula indica pausa para respiração, como também a solicitação de cópia de orações – *Nous sommes en 2014. (Nós estamos em 2014.); Nous écrivons sur un nouveau cahier (Nós escrevemos em um caderno novo)*¹. Outras orações, assim descontextualizadas, eram afixadas na lousa para fixação de grupos de letras que se distanciavam de uma possível pronúncia convencional, acompanhadas de transcrição fonética, segundo o código universal. Eis um grupo delas, traduzidas por mim: *Os soldados fazem a ronda perto da ponte levadiça. Há uma festa no castelo fortificado. Carolina fez Arthur sair do castelo. Todo mundo tem um prenome e um nome.*

A professora do CP-B alongava sua jornada na escola de formação de professores. Por essa razão, estava, a pedido de uma editora e de autores, colocando em experimentação um livro didático (*Methodes de Lecture*), que trazia uma história infantil já consagrada, *A Galinha que voou para o mar*, e a cada trecho eram comentados, além da leitura, aspectos do vocabulário e da gramática (conjugação verbal em colunas, por exemplo).

Quais conclusões posso tirar dessas observações, de 19 dezembro a 6 de março, senão as que me remetem para a frustração de encontrar programas, orientações e atividades pedagógicas com as tintas já gastas da primeira metade

¹ Todas as citações traduzidas para o português são de responsabilidade do autor do artigo.

do século XX?! Os novos instrumentos, como a lousa digital em uma sala e a tela com projetor em outra, não trouxeram, com eles, os novos comportamentos da era digital, nem o desapego a velhas fórmulas metodológicas como as de eleger o traçado da letra, a pronúncia correta, os conjuntos silábicos, a nomenclatura gramatical, a cópia e o ditado de palavras e orações vazias como a base do processo de alfabetização. Esperava encontrar crianças lidando com tabletes, professores propondo metodologias ousadas, um clima de relações abertas, mas organizadas entre alunos e professores. Todavia, não há como negar e não observar o clima cultural de Paris que atravessava e impregnava os espaços físicos e alguns dos raros diálogos entre professores e alunos.

As indagações a respeito do uso dos tabletes e dos computadores e as que dirigem o olhar para um conjunto diverso de práticas e de materiais pedagógicos só foram encontrar respostas, ainda que preliminares, em dados de uma ampla pesquisa nacional francesa, cujo relatório foi dado a público pela primeira vez em 25 de setembro de 2015, por videoconferências, denominado “Estudos de influência de práticas de ensino de leitura e da escrita na qualidade das primeiras aprendizagens”, coordenada por Roland Goigoux, postado, em seguida, juntamente com os vídeos, no site do Instituto Francês de Educação (IFÉ), cujo endereço se encontra nas referências no final deste artigo.

Meus objetivos são de contextualizar a pesquisa e o relatório correspondente e, a partir daí, apresentar alguns dados, especialmente os que se referem ao que os pesquisadores consideram ensino e aprendizagem da leitura, da compreensão (assim mesmo, distintos), ao uso de variados suportes de escrita e aos tipos de escrita que circulam pelas classes. Esses dados e as análises dos pesquisadores constituirão, neste artigo, a base sobre a qual tentarei encontrar respostas para as minhas indagações já mencionadas e em relação aos quais farei ensaios analíticos, tendo, como referência teórica, estudos, observações e pesquisas por mim feitas no Brasil. De outra parte, os dados franceses podem municiar os pesquisadores brasileiros para desenvolver pesquisas de semelhante envergadura em nosso país.

Contextualização do relatório de pesquisa

Roland Goigoux, pesquisador da Universidade Clermond-Ferrand, apresentou em 2011, ao IFÉ e à Escola Normal Superior de Lyon (ENS), um ambicioso projeto de pesquisa com o objetivo principal de conhecer as práticas comprovadamente eficazes de professores do Curso Preparatório, de crianças entre cinco anos e meio e seis anos e meio, e do Curso Elementar, de crianças entre seis anos e meio e sete anos e meio. Confirmado o apoio financeiro do Ministério da Educação e de universidades em 2012, os pesquisadores foram a campo em escolas das crianças menores em 2013 e 2014, e das maiores

em 2015. Neste artigo, serão apenas comentados alguns dados referentes ao Curso Preparatório, com a exclusão dos que se referem a provas periódicas aplicadas, mas considerados os dados de observação referentes a três meses – novembro de 2013, março e maio de 2014 – feita simultaneamente em todas as regiões da França.

Foram mobilizados 75 pesquisadores, entre professores universitários e doutorandos, que visitaram e observaram classes em 131 escolas, compostas por 22 alunos em média, precisamente 2507 estudantes, dos quais 50,3% meninas e 40,7% meninos. Outros dados curiosos referem-se às línguas faladas pelos alunos: 71% falam somente a língua francesa em casa; 6,7% não a falam; 21,6% falam ao menos duas línguas em sua casa, incluindo o francês. Esses dados serão fonte de observações logo adiante. Até 2013 na França não havia aulas às quartas-feiras. A implantação progressiva de mais um período nesse dia da semana fez a pesquisa encontrar 20,6% das escolas com quatro dias e meio de aula por semana. Esses dados são necessários para o entendimento sobre o tempo destinado a práticas que serão aqui apresentadas.

Os pesquisadores elegeram cinco grandes temas para observação e três subtemas: 1) o código e os procedimentos de identificação da palavra; 2) a compreensão de textos escritos; 3) a escrita; 4) o estudo da língua; 5) a aculturação ao escrito. No primeiro tema se situam as ações com a codificação e o que é considerado leitura – isto é, a tentativa de registrar fonemas e letras correspondentes, e a operação inversa, considerada *leitura* na pesquisa, isto é, a pronúncia convencionalmente reconhecida. A *compreensão de textos escritos* – o que se poderia considerar mesmo leitura – ocupa um tema separado. Essa decisão indica a aceitação do princípio de que há duas etapas de ensino e aprendizagens distintas – a destinada a dominar códigos e a de compreender textos. O tema *escrita* espelha todos os atos de registro gráfico sobre o papel ou sobre lousa individual, enquanto o *estudo da língua* expressa a dedicação a conceitos e nomenclaturas gramaticais; *aculturação ao escrito* tem a ver com as práticas pedagógicas que objetivam inserir os alunos no mundo da cultura escrita. Os três subtemas, mais amplos, organizaram os dados das ações gerais desenvolvidas pelos professores: o caráter mais ou menos explícito do ensino ministrado; as modalidades de diferenciação e de ajuda aos alunos em dificuldades; o clima da classe e o envolvimento dos alunos nas tarefas. Ao olhar para a imensidão de dados, tive de optar pelos que podiam responder às minhas inquietações, desprezando, por ora, os demais, embora não menos importantes. Ao longo deste artigo, estes temas serão frequentemente abordados.

De maneira extremamente clara, os autores do relatório afirmam que o objetivo do trabalho era somente o de observar, sem induzir os professores à mínima alteração de suas práticas, e sem emitir qualquer julgamento ou parecer analítico:

O paradigma ecológico no qual nós nos inscrevemos postula que é possível comparar o funcionamento de uma gama diversificada de práticas de ensino e “saber a variedade” assim descrita (Duru-Bellat & Mingat, 1998). Essa abordagem consiste em estudar as classes ordinárias tais como elas funcionam quotidianamente, sem manipulação do contexto pelo pesquisador, quer dizer, sem modificação da ação habitual dos professores. Ela implica a análise de dados coletados em uma vasta amostra representativa da diversidade de contextos nos quais se inscrevem as práticas estudadas (GOIGOUX, 2015, p. 49).

Contextualizada a pesquisa, seus objetivos e seus sujeitos, é necessário compreender algumas recomendações feitas pelo documento do Ministério Francês de Educação acerca das expectativas a respeito da aprendizagem dos alunos da classe do Curso Preparatório e conhecer as hipóteses e os fundamentos que serviram como referência aos pesquisadores. É esta a temática do próximo tópico.

Competências e hipóteses em leitura e compreensão de textos escritos

As recomendações do Ministério da Educação da França dirigidas para o Curso Preparatório nos campos de estudo abrangidos pelo subtítulo, comparadas às veiculadas por programas brasileiros, soam um tanto quanto conservadoras, uma vez que a ênfase da aprendizagem se situa na progressão de domínio de relações técnicas, especificamente codificadas, entre a produção de sons e seus registros gráficos. Nesse movimento de aquisição progressiva, haveria um lugar em etapas posteriores, para os ensaios de compreensão de textos ouvidos e de textos vistos. A linguagem escrita, apesar de ser o foco do ensino, parece ocupar um papel secundário, uma vez que suas unidades técnicas e seus sentidos se limitam a espelhar os seus correspondentes na linguagem oral, compreendidos com o estatuto de matrizes. Nesta altura do artigo, é necessário retomar os dados sobre as línguas faladas pelos alunos. Quase 7% não falam o francês em casa, e pouco mais de 21% falam outra língua além do francês. Como a ênfase do ensino da linguagem escrita, para escrever e para ler, vincula-se a bom domínio da língua oral, é de se supor que esse percentual de alunos que beira a 30% corre o risco de fracasso, em virtude de o francês não ser a língua doméstica. São, possivelmente, línguas de imigrantes, mas há, também, pela França, outras línguas – algumas não consideradas simplesmente como dialeto – faladas em casa, como o bretão, na Bretanha e o alsaciano na Alsácia, incompreensíveis para o falante do francês escolar e da mídia.

Entre outras observações, o documento define qual seria o ponto de chegada dos alunos ao final do Curso Preparatório. Esse ponto de chegada tem como referência a oralidade, nesse universo plurilíngue, apesar de o objetivo ser de ensinar a escrever e a ler:

conhecer os nomes das letras e a ordem alfabética; distinguir entre a letra e o som que ela transcreve; conhecer as correspondências de sons nas grafias simples (f, o) e complexas (ph, au, eau); saber que uma sílaba é composta por uma ou várias grafias; ser capaz de distinguir esses elementos gráficos (grafias e sílabas) na palavra; ler naturalmente palavras estudadas; decifrar as palavras regulares desconhecidas; ler naturalmente as palavras mais frequentemente encontradas (palavras-instrumento); ler em voz alta um texto curto, cujas palavras foram estudadas, articulando-as corretamente e respeitando a pontuação; escolher e escrever de maneira autônoma palavras simples, respeitando a correspondência entre letras e sons (MEN, 2012, apud GOIGOUX, 2015, p. 26).

Para estudiosos da alfabetização no Brasil, esse conjunto de recomendações revela baixa exigência de conhecimentos para a faixa etária, de um lado, e, por outro, desvio acentuado de foco em direção a informações que deveriam ser posicionadas em situação de segundo plano, na qual o primeiro seria o desenvolvimento das necessidades de compreensão da linguagem escrita como potencial fonte de criação e de diálogos permeados por sentidos entrecruzados nas relações humanas. Há, aqui, uma inversão de planos que obedece à própria tradição francesa de alçar os fatos linguísticos e gramaticais aos lugares mais destacados no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Há, entretanto, estreita aproximação com os princípios defendidos pelo coordenador dos trabalhos, Goigoux, em obra de divulgação dirigida a pais e professores:

Esses excessos foram progressivamente corrigidos, notadamente nos textos oficiais de 1995. Todo mundo está de acordo atualmente em reconhecer que não há antagonismo algum entre a decifração e a compreensão: um é a condição do outro, condição necessária, mas não suficiente. A leitura em voz alta foi revalorizada. A edição de materiais escolares tem evoluído muito. Ela oferece atualmente uma grande variedade de manuais que, na maioria das vezes, escapa às críticas dos anos 1970: o ensino do código aqui tem um lugar conseqüente; os textos escolhidos são mais complexos e permitem um verdadeiro ensino da compreensão e mais interessante sobre o contexto simbólico, imaginário e cultural para iniciar as crianças de seis a oito anos na leitura. (GOIGOUX; CÉBE, 2006, p. 16).

Em obra didática especificamente dirigida para consumo docente, Goigoux, Cébe e Paour (2004, p. 4), quando explicam a sua organização para o docente, afirmam que,

Com *Phono* [nome do livro didático], nós procuramos facilitar a aprendizagem da leitura que exige estabelecer correspondências entre unidades de escrita e as do oral. Essas relações serão tanto mais fáceis de

construir quando os alunos conhecem bem cada um dos dois códigos, o oral e o escrito. Considerando a idade dos alunos aos quais se dirige *Phono*, é essencialmente o estudo do código que é o objeto das atividades propostas. Claro, isto encontra sua pertinência somente em complementaridade com as atividades de estudo do código escrito classicamente apresentado na escola maternal.

Foram estes princípios e os da citação anterior que, creio, orientaram as categorias de organização dos dados da pesquisa, em termos objetivos a separação entre leitura de um lado e compreensão de outro. Ao listar as competências ao final do CP, os pesquisadores ressaltaram que os professores, “no momento da pesquisa, estavam livres para elaborar sua metodologia de ensino da leitura e da escrita com a condição de ter como objetivo as competências listadas acima” (GOIGOUX, 2016, p. 26). Essa afirmação conclusiva, todavia, não se sustenta, porque não há liberdade sob condições. A lista de competências fixadas pelo ministério funciona como mecanismo automático de obrigações para o professor, sob pena de ele ser responsabilizado pelo fracasso, se ousar experimentar metodologias que não tenham como objetivo o ensino das unidades convencionalmente correspondentes do ponto de vista técnico, ou que se apoiem em concepções de linguagem, de leitura e de escrita, diversas das expostas no documento oficial. Este argumento defende, por essa razão, o princípio de que são sempre as concepções pessoais as que orientam decisões também pessoais; as concepções exotópicas, as de fora do sujeito, como neste caso aqui analisado, parecem ser as que determinam os procedimentos metodológicos do professor. Considerado esse ponto de vista, o docente não “estava livre para elaborar sua metodologia”; ao contrário, estava limitado pelas exigências e definições claras dirigidas para o êxito, no campo explícito de definidas concepções. Essa conclusão toma também como referência diálogos mantidos com a professora da CB-A da escola por mim visitada em Paris em 2014. A professora afirmava que era praticamente obrigada a obedecer ao programa, porque o inspetor poderia verificar a relação entre as recomendações ministeriais e a programação de suas aulas. Se essa relação não fosse compatível, ela seria mal avaliada, com prejuízos para sua progressão de carreira. Embora, pela sua experiência, teria desenvolvido outras concepções e metodologias, deveria manter-se fiel, por força das restrições, às orientações oficiais.

De certa maneira, os pesquisadores franceses da pesquisa aqui reportada representavam centros de formação, como o IFÉ, financiados pelo próprio ministério. Esse posicionamento os colocava na condição de representantes oficiais, apesar de não o serem, razão por que não perceberiam os limites da liberdade de escolha. Mas, tomando outros aspectos, notadamente os referentes à *compreensão* – de textos ouvidos ou de textos lidos, como curiosamente categorizam em atividades de aprendizagem da leitura –, as hipóteses da

pesquisa desviam o olhar dos documentos em direção ao dos pesquisadores, onde é possível encontrar diversidades:

As hipóteses sobre a compreensão repousam sobre duas constatações. A primeira é que as competências de linguagem necessárias à compreensão dos textos não estão ainda adquiridas na entrada do curso preparatório como um desenvolvimento típico dos alunos. A segunda é que essa aquisição não pode ser feita pela simples adição da compreensão oral e da decodificação, porque essa concepção, segundo Oakhill, Cain e Elbro (2014), ‘ignora o fato de que os textos escritos são, sob esse ponto de vista, muito diferentes das intervenções orais que requerem competência de memória e outras cognitivas menos cruciais para compreender as interações da vida cotidiana’ (p. 5, traduzido por nós). As competências de linguagem das crianças repousam sobre um tratamento de dados no contexto da enunciação, e de elementos verbais da comunicação, enquanto a escrita se caracteriza pela ausência do interlocutor. A escrita exige um léxico mais desenvolvido, sua sintaxe é diferente, a coesão textual e a organização do discurso são originais: as crianças devem progressivamente se familiarizar com isso (Bronckart, 1985). O tratamento do escrito, cujo traço é permanente, diferentemente do oral que é efêmero, supõe igualmente uma capacidade de regulação da atividade de leitura (modulação da velocidade, pausa, voltar atrás, identificação de incoerências, etc.) que não tem nada a ver com a regulação da atividade oral. (GOIGOUX, 2015, p. 30).

A primeira hipótese é, na verdade, uma constatação, como também é a segunda, porque tanto uma como a outra se baseiam em pesquisas divulgadas internacionalmente. A afirmação citada de que a compreensão do texto escrito não é resultado da soma da compreensão da oralidade e da vocalização das unidades gráficas se aproxima da negação comum de transferência de fórmulas matemáticas para o reino dos sentidos da linguagem escrita. Escrita e oralidade são compreendidas pelos autores citados no excerto como manifestações distintas e específicas. Os argumentos atribuídos a Bronckart rompem com veemência os limites do texto oficial por defender o princípio de que as crianças desenvolvem suas competências no contexto da enunciação escrita no qual o escritor não está face a face com o leitor, por essa razão, como entendem os pesquisadores, o oral é efêmero, enquanto a escrita permite regulações diferentes. Eu acrescentaria que o oral se volatiliza sonoramente, do ponto de vista técnico, mas impacta pelos sentidos a mente; a escrita resta diante dos olhos, nem sempre perene, porque alguns suportes também a volatilizam, como as legendas do cinema ou os anúncios de TV, mas os sentidos que impactam a mente não são ouvidos, mas vistos. Aprender a ver a escrita é a competência desejada. A esse respeito, entretanto, as afirmações abaixo parecem ser contraditórias:

No curso preparatório, aprender a ler não é somente aprender a decodificar, é também ser capaz de dar sentidos ao que se lê, mobilizando as mesmas competências que são mobilizadas para compreender os textos ouvidos, por exemplo, quando os pais ou os professores os leem para as crianças. (GOIGOUX, 2016, p. 30).

As contradições se manifestam dentro do próprio raciocínio. A primeira afirmação, embora com tom de negação, considera que a competência primeira, básica, fundamental, necessária e esperada, é a de ler como ato de decodificar os sons codificados previamente em letras, isto é, de fonemas codificados em grafemas. A segunda, embutida na negação, é a de que saber atribuir sentidos também é uma competência necessária, mas em etapa subsequente. A contradição mais explícita, do meu ponto de vista, é a que considera as competências mobilizadas diante do texto escrito como as mesmas construídas em contextos de textos ouvidos. No trecho anterior, a conclusão afirmava que uma seria efêmera, a outra um pouco mais perene; uma seria apropriada pelos ouvidos, a outra pelos olhos; uma permite regulações específicas, não possíveis na outra. Inferências, tomando como referência esse raciocínio, sugerem que as competências não são as mesmas, mas se influenciam mutuamente; ouvir narrativas auxilia a ver narrativas; ver narrativas auxilia a ouvir narrativas, mas ambas mantêm seus traços distintivos, específicos, orientados pela mente que sabe ouvir e que também sabe ver. A fusão, sem distinção, revela a concepção de que dialogar e negociar sentidos com os olhos, em síntese, não se faz pela visão, mas pelas palavras pronunciadas, ouvidas, e a quem os sentidos devem ser atribuídos. Neste caso, a visão é anulada para dar lugar, na escrita, mais uma vez, à oralidade.

Tempo, leitura e compreensão

Consideradas leitura de textos e compreensão de textos escritos como eventos distintos, conforme a organização dos dados decidida pelos pesquisadores e autores do relatório, torna-se interessante observar o tempo registrado para algumas ações que incluem o olhar em direção à escrita e as reações do aprendiz de leitor, compreendidas todas como atos de leitura. Os dados registrados, nas palavras dos pesquisadores, indicam que, “em média, os alunos efetuam as tarefas de leitura durante 1h40 por semana, isso é quase um quarto do tempo consagrado ao ler e escrever (23.2%)” (GOIGOUX, 2016, p. 224). Esses dados revelam que o tempo destinado aos atos de decifração, decodificação, pronúncia, reconhecimento de palavras, etc. – de natureza técnica –, e aos de compreensão, isto é, de diálogos entre autor em formação, texto e autor, atingem menos de um quarto do tempo global destinado aos estudos de linguagem. O restante, possivelmente, seria ocupado por ações de escrever, copiar, traçar,

registrar palavras ditadas, etc. E qual seria o tempo destinado a atividades de compreensão apenas? Dados apresentados mais adiante indicarão a tendência. Ao se considerar essa porcentagem destinada à leitura como 100% para, a partir dela, encontrar dados detalhados sobre outras ações, tem-se, conforme analisam os pesquisadores, o seguinte quadro:

Um pouco mais da metade desse tempo é dedicado à leitura em voz alta (L4+L5), 20% à leitura silenciosa (L1), 18% à decifração (L3) e 11% ao reconhecimento de palavras (L2). O tempo médio de leitura baixa ao longo do ano escolar. Ele diminui em torno de 4 minutos entre a primeira semana e a segunda semana, depois perto de 12 minutos entre a segunda e a terceira semanas (GOIGOUX, 2015, p. 224).

Sem especificar a porcentagem destinada à leitura em voz alta – mais da metade –, sobram 18% para decifração/decodificação e 11% para reconhecimento de palavras. Se os atos de leitura usam predominantemente os olhos para dialogar diretamente com o texto, sem intermediação da oralidade, eu concluiria que apenas os 20% consagrados à leitura silenciosa poderiam ser, efetivamente, considerados como ensino e aprendizagem. O resto, portanto, 80%, seriam ocupados pelo ensino e aprendizagem da prática de gravar a oralidade no escrito e depois da de fazer o processo inverso, do escrito para o oral. Foucambert, severo crítico das instruções ministeriais francesas, ao defender um modelo interacionista, afirmava em 1998:

O modelo interacionista coloca, portanto, como hipótese que a compreensão não é produto da atividade de leitura, mas a atividade em si, pela qual se operam construção dos conteúdos semânticos e a abordagem das unidades gráficas. A compreensão é, nesse caso, um processo, não um resultado; é o processo de questionamento recíproco de um capital gráfico diante dos olhos e de um capital semântico atrás dos olhos (FOUCAMBERT, 1998, p. 120).

Decepcionado com os rumos das atuais políticas francesas, e colocado à margem pela onda cientificista que invade atualmente as discussões na área da leitura, Foucambert não renunciava, no final do século passado, a atribuir ao ato de ler seu aspecto essencialmente gráfico, em vez de sonoro. Entretanto, os dados sobre o aspecto *tempo* apontados no relatório indicam que o diálogo entre leitor e texto/autor estaria circunscrito aos limites da compreensão de sílabas, de palavras ou de textos pronunciados e ouvidos pelo próprio leitor em formação. Mesmo assim, o fato de a voz do aluno não ser audível por ele ou pelos que o cercam, não garante que o processo seja diferente do da leitura em voz alta (revalorizada, segundo Goigoux), porque o traço sonoro – presente ou ausente – não determina alterações no processo epistemológico

de reelaboração do conhecimento. Analisei, em trabalho publicado em 2009, baseado no conceito de função de Vigotski, manifestações de leitura em sala de aula com o objetivo de apontar que aos verbos ler e escrever foram atribuídas ações múltiplas, responsáveis pela diluição dos próprios atos. As diferenças entre atos do leitor diante de um texto não permitem afirmar que todos os atos são considerados de leitura, nem a leitura silenciosa pode ser distinta da leitura em voz alta apenas pela ausência ou presença do traço sonoro. A função orientada pela intenção do leitor é o que caracteriza o ato. Eu afirmava, no artigo, que

Esse traço radical, componente da estrutura, seria o que Vygotsky aponta ao afirmar que a “linguagem interior opera preferencialmente com a semântica e não com a fonética da fala” (VYGOTSKY, 2001, p. 464). É possível compreender que o traço distintivo em leitura oral e silenciosa não seria a vocalização, mas uma operação, uma função, a de lidar com o sentido e não com o eco potencial da palavra pronunciada (ARENA, 2009, p. 6).

As condições para a manifestação nuclear do ato de ler solicitam

A alternância das funções e a presença ostensiva ou não do outro [porque] criam as condições para as características estruturais identificadoras das manifestações de leitura e, por essa razão, também as condições para distinguir a ação fundamental de ensinar a ler como atribuição de sentido ao escrito das demais que ao redor dela se manifestam (ARENA, 2009, p. 14-15).

Como o objetivo dos pesquisadores não era o de estabelecer julgamentos ou definir campos teóricos, mas o de levantar hipóteses, mapear as práticas e competências dos alunos em escrita e leitura, muitos autores e seus trabalhos são referenciados com a intenção de montar um grande e variado painel sobre competências e habilidades em leitura. Por essa razão listam competências a serem desenvolvidas pelo leitor, como as abaixo descritas:

Essas competências podem ser organizadas em quatro categorias: competências específicas do tratamento da linguagem: sintaxe, léxico, morfologia, tratamento dos anafóricos; competências específicas do tratamento do texto (lido ou ouvido): características ou estrutura dos textos; explicativos, narrativos, prescritivos, etc., conhecimentos culturais; competências cognitivas: integração das informações sucessivas, construção de um modelo mental, raciocínio, memória, etc.; competências estratégicas: produção de inferências, controle da compreensão (...) (GOIGOUX, 2015, p. 31).

Reconhecem, entretanto, que o desenvolvimento dessas competências é necessário, antes mesmo do domínio da decifração/decodificação:

Muitas competências, quando fracassam, impedem a compreensão, mesmo quando a identificação das palavras não coloca problemas. É por isso que inúmeros pesquisadores defendem que, se se quer permitir a todos adquirir essas habilidades, é preciso lhes ensinar explicitamente sem esperar que as crianças saibam decifrar. As experiências feitas produziram resultados encorajadores entre os jovens alunos de desenvolvimento normal, mas também entre os que apresentam retardos de desenvolvimento de linguagem (Catts *et al.*, 2015 ; Clarke *et al.*, 2010 ; Sénéchal & Lefevre, 2001 ; Snow, Burns & Griffin, 1998). Esse ensino é tão necessário que a compreensão dos textos na idade da escola elementar prediz a compreensão da leitura nos níveis escolares posteriores (Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, 2004; Kendeou *et al.*, 2008, 2009; Paris & Paris, 2003; Storch & Whitehurst, 2002). (GOIGOUX, 2015, p. 32).

As pesquisas acima citadas pelos autores do relatório indicam uma tendência possível: a de que o ensino e a aprendizagem de habilidades e de competências de leitura não se sujeitem à aprendizagem primeira da decifração. Eu diria que não são habilidades e competências apenas, mas são os gestos culturais e intelectuais criados pelo homem ao longo da história que o levam a compreender o mundo pelo sistema gráfico. Deste modo, a escrita não seria qualificada como um eficiente depósito da linguagem oral de onde o leitor poderia resgatar dados para, pelos ouvidos, entender as relações humanas e suas criações. A escrita poderia ganhar a liberdade de ser ela mesma e oferecer ao leitor seu universo semiótico com múltiplas entradas e com múltiplas saídas, acariciada pelos olhos, e admirada pela mente humana.

Sobre o tempo consagrado a esse conjunto de atos que, do meu ponto de vista, são equivocadamente considerados como de leitura, o relatório considera algumas variações entre as três semanas observadas – novembro de 2013, março e maio de 2014. Curiosamente, a leitura em voz alta, que considero como um processo inverso ao da codificação, mas não propriamente leitura, ocupa tempo superior à leitura silenciosa, entendida apenas como propiciadora das condições fundamentais, devido ao silêncio, para o leitor dialogar com o texto por meio dos olhos, mas nada nela difere da primeira se não houver intenção de criar sentidos. A presença ou ausência do traço sonoro não é fator de distinção. De qualquer modo, longe das argumentações que aqui faço, os pesquisadores registram que,

De toda maneira, ao fim do ano, as tarefas de leitura ocupam ainda mais de 20% do tempo consagrado ao ler e escrever. Finalmente, os alunos passam quatro vezes menos de tempo a reconhecer as palavras

na terceira semana, o que eles não faziam na primeira semana, e duas vezes menos de tempo para decifrar. Em contrapartida, eles leem silenciosamente em torno de 20 minutos por semana ao longo do ano, e consagram mais tempo à leitura em voz alta. A duração média desta tarefa aumenta de 14 minutos entre a primeira e a segunda semanas, depois 2 minutos entre a segunda e a terceira. Os professores a praticam um pouco menos no fim do ano, 12 minutos por semana, em média, contra 15 minutos na primeira e na segunda semanas. (GOIGOUX, 2015, p. 224).

Embora deixar de libertar os sons aprisionados pelas letras não seja por si só um ato que leve ao que consideram *compreensão*, observa-se uma disputa entre o silêncio – condição básica para a compreensão – e a voz, cultuada pela tradição, que dá primazia à oralidade. Nessa disputa, o aluno perde boas condições de aprender, porque aos poucos a voz suplanta o silêncio, e, por essa razão, asfixia a aprendizagem da leitura. Curiosamente, retomo a lógica agasalhada nos verbos *codificar* e *decodificar* como correspondentes a *escrever* e *ler*. A ação de *codificar* equivaleria ao conhecimento técnico de saber gravar fonemas em grafemas, sons em letras. *Decodificar* seria o ato inverso, isto é, o conhecimento de saber degravar o já gravado. Ora, a escrita, nesta lógica, não serve senão como o velho posto de troca de passagem, porque ela mesma não pode receber o leitor em seu próprio mundo. Codificar e decodificar são verbos indicadores de desqualificação da escrita, considerada como um vasto e inacabável sistema gráfico, com suas especificidades, organizado para atender ao olhar do leitor, mesmo do aprendiz, porque nessa época os atos embrionários têm o lugar e o tempo de criação.

O conceito de *compreensão* no relatório restringe-se à ação unilateral do leitor dirigida para a extração de significado de um texto dado. Não são considerados, nessa expressão, os sentidos mais amplos fornecidos pelo conceito de *atribuição de sentidos* ou de *diálogo entre leitor, texto, contexto e autor*, em termos bakhtinianos. Mesmo assim, ensinar a compreensão ocupa pouco tempo no conjunto das atividades com linguagem, de acordo com os dados nas escolas divulgados pelo relatório. Na primeira semana foram 7h30, em média, destinadas ao ler e ao escrever, mas desse tempo apenas 50 minutos foram consagrados à compreensão. Na segunda e na terceira semanas, os números são alterados um pouco para cima – 7h26 e 1h16. A análise dos pesquisadores registra:

Lembramos que os tempos apresentados nesse quadro estão fora do “tempo morto” [intervalos]. Pode-se aqui ler que a compreensão ocupa 11% do tempo global do ler-escrever na primeira semana de observação (50 minutos); 17,1% na segunda semana (1h16), e 18,4% na terceira semana (1h19). Para cada uma das semanas, o tempo dedicado à compreensão é inferior ao acordado com outras atividades de ler-escrever =

fonografia, leitura, escrita =, mas ele é superior ao de estudo da língua. Nota-se que essa duração aumenta ao longo do ano; os professores consagram um pouco mais de tempo às atividades de compreensão ao longo da segunda e terceira semanas (GOIGOUX, 2015, p. 227-228).

Para mensurar essas práticas direcionadas para a aprendizagem da compreensão, os pesquisadores elaboraram previamente uma tipologia, baseada em fundamentos teóricos e nas práticas já conhecidas e habituais do professores do CP, a saber: definir ou explicitar uma intenção de leitura; antecipar, formular ou verificar hipóteses; descrever, comentar uma ilustração; explicitar ou reformular o sentido ou evocar uma representação mental; produzir um relato de uma narrativa, um relato de texto explicativo ou de uma prescrição; tornar explícita uma informação implícita; propor, debater ou negociar uma interpretação ou interpretações; realizar uma tarefa escrita implicando compreensão; corrigir uma tarefa escrita que exija compreensão (GOIGOUX, 2015, p. 226). Essa tipologia se aproxima nitidamente de estudos de pesquisadores muito citados no Brasil, caso de Smith (1989), Harvey e Goudvis (2007), Solé (1998) e Colomer e Camps (2002). Apesar de fundamentais para ensinar a ler, se situam na periferia temporal das práticas dos docentes franceses, mais direcionadas para o ensino das unidades linguísticas, dos fonemas às palavras sonorizadas.

Para concluir este tópico, entendo ser necessário citar um longo excerto extraído do relatório, no qual os pesquisadores fazem referência a estudos, deste século e do final do anterior, a respeito de boas práticas docentes no campo do ensino da *compreensão*, como um dos aspectos da leitura.

Os trabalhos feitos na área permitem listar práticas pedagógicas que provaram ser mais eficazes para melhorar as competências de compreensão. Sem surpresa, observa-se que os professores eficazes ensinam explicitamente a compreensão. Para cada texto, eles guiam inicialmente fortemente a construção de sentidos, depois se anulam progressivamente para deixar mais responsabilidade aos alunos nessa atividade (Duke *et al.*, 2011). Eles oferecem múltiplos encontros com um vasto inventário de textos (Taylor, Pearson, Clark & Walpole, 2000). Eles fazem ler os textos interessantes em diferentes contextos de leitura (Turner & Paris, 1995; Williams *et al.*, 2009). Eles centram a atenção dos alunos sobre a estrutura dos textos: eles os ajudam a construir uma representação mental coerente a) local, ligando as frases e as informações esparsas no texto de maneira cronológica ou lógica, b) global (sobre o conjunto do texto), os incitando a integrá-las a um todo coerente. Eles lhes ensinam também a ler as informações já dadas a seu próprio conhecimento. Eles fazem do ensino do léxico e de sua memorização um objetivo permanente (por uma revisão de questão,

ver Goigoux & Cébe, 2013). Eles assumem o ensino dos conhecimentos enciclopédicos (Hirsh, 2003). Eles organizam numerosas discussões sobre o texto (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey & Alexander, 2009). Eles fazem perguntas de alto nível ao longo das discussões e promovem um índice de participação ativa de seus alunos (Murphy et al, 2009). Eles fazem trabalhar a leitura e a escrita de maneira integrada e não isolada (Morrow, Tracey, Woo & Pressley, 1999). Eles propõem um ensino diferenciado (Connor *et al*, 2009), observando e avaliando regulamente seus alunos (Duke *et al*, 2011). (GOIGOUX, 2015, p. 33-34).

A extensa lista de pesquisadores do mundo ocidental tem, certamente, a intenção de contemplar tendências, países e campos do conhecimento entrecruzados no universo do ensino da leitura e indicadores de boas práticas, que, por serem consensuais, não dariam espaços a contestações.

Sobre os suportes

No início deste artigo anunciei a existência de dados relevantes no relatório acerca do uso de dispositivos eletrônicos, ou não, em sala de aula do CP em escolas francesas, os quais poderiam responder às minhas indagações, feitas na época de visitas à escola parisiense em 2013/2014. Os números oferecidos pelo relatório são negativamente surpreendentes para mim, porque a minha expectativa era mais alta. Das 131 escolas pesquisadas, apenas 24 delas tinham lousa digital, e 15 usavam tabletes ou computadores, enquanto os suportes tradicionais estavam presentes em quase todas. Predominantemente, as fichas ou cópias xerografadas estavam em uso nas 131 escolas; a lousa comum em 129, a lousa individual em 127. Essa lousa individual, nomeada *ardósia* pelos franceses, é de longa tradição, mas hoje não são de pedra, nem de madeira: são as lousas de telas simples, muito comuns em lojas de brinquedos, nas quais os caracteres são inseridos por um toque de caneta, e apagados com o deslizamento manual de um dispositivo. Ao lado desses antigos suportes imbatíveis, estavam os livros de literatura infantil em 123 escolas, e manuais escolares em 72.

A cada um desses suportes aqui destacados é dedicado um tempo médio de uso, por semana, nas três em que foram feitas as observações. As cópias xerografadas saem na frente com tempo médio de 111 minutos por semana, seguidas da lousa comum com 99 minutos. Os cadernos atingem a média de 65 minutos, os livros de literatura infantil 32, a lousa digital 22 minutos (o tempo menor equivale a zero, e o maior a 399 minutos, em uma das escolas); os computadores ou tabletes, anunciados no final primeira década do século como dispositivos que iriam revolucionar a educação, atingem a média de 2 minutos por semana (mínimo de zero e máximo de 211 minutos, em uma das escolas).

A lousa individual – a ardósia – ganha disparado: são 31 minutos em média, enquanto os manuais chegam ao índice de 23 minutos por semana.

Na apreciação dos pesquisadores,

A constatação maior que se destaca dos dados é a importância dada pelos professores ao trabalho com fichas e cópias xerografadas. Os alunos trabalham assim, em média, mais tempo com fichas e cópias que com a lousa, ou ainda com um caderno, um livro ilustrado ou um manual. Fichas e cópias são largamente utilizadas ao longo dos três períodos observados – observou-se mesmo um ligeiro aumento de seu uso ao longo do ano – e estão presentes em todas as classes observadas (GOIGOUX, 2015, p. 267).

Não conheço dados, infelizmente, obtidos em escolas brasileiras, que poderiam servir como referência a comparações, mas as cópias, ao lado de manuais, parecem ocupar a maior fatia diária e semanal do tempo destinado às atividades de ensino e de aprendizagem da linguagem. O baixo uso dos tablets, por outro lado, são indicadores do grau de dificuldade do docente em apostar em seu potencial, como criador de novos caminhos para a aprendizagem, ainda no CP, de perceber novos usos humanos da linguagem escrita, como instrumento para compreender as relações humanas:

Contrariamente à lousa digital, o computador individual e o tablete permanecem pouco empregados. Somente 4 classes os utilizam mais de 10 minutos por semana: 6 das 15 classes que utilizam os computadores os utilizam menos de 3 minutos (GOIGOUX, 2015, p. 269).

Apesar de apresentar um índice mais alto, a lousa digital perde para a própria lousa tradicional e para os demais suportes aqui destacados por mim. Esse dado não passou sem avaliação dos pesquisadores, mas, infelizmente, apenas constataram a variação exagerada de seu uso entre as escolas, sem aprofundar as razões desse desempenho, explicações mais esperadas para pesquisadores da área:

Pode-se notar um percentual de lousa digital presente em 24 classes em 131. Seu tempo médio de utilização (22 minutos) não deve esconder uma disparidade muito importante de uma classe a outra. Nas classes onde o professor tem esse recurso, é usado de maneira mais massiva que todos os outros suportes (118 minutos em média). A lousa digital substitui então a lousa tradicional e parcialmente o manual, mas mesmo nas 24 classes que a utilizam, a duração de utilização varia de maneira importante: 3 a 399 minutos por semana. (GOIGOUX, 2015, p. 269).

A variação extremamente acentuada de uso tanto da lousa como do tablete reflete as instabilidades e a fase ainda embrionária do emprego desses dispositivos, considerados, por muitas escolas e por professores, menos importantes, ou de menos impacto na aprendizagem, do que os suportes já incorporados ao cotidiano escolar. Não se pode, todavia, deixar de considerar que todos os suportes desempenham funções específicas em relação aos textos escritos, razões pelas quais o seu uso tende a se ampliar. Em trabalho publicado recentemente, faço análises da fusão entre suporte e texto como ato de construção de sentidos, que toma os olhos como referência:

A relação entre escrita e suporte ultrapassa os contornos do efêmero e do peregrino ao se manifestar também no reino da legibilidade, da relação entre o sinal e o fundo que o acolhe. Havia, como sempre, o cultivo da cultura da tela, do fundo, que deixava ver claramente as marcas gravadas. Havia já o desenvolvimento da cultura da legibilidade, isto é, da escrita dirigida mais para os olhos, menos para os ouvidos. O uso da escrita, como escreve Pinault (2012), “não perde jamais sua visão simples e prática: a legibilidade imediata. Para isso, os escribas tiram partido do contraste entre o desenho e o suporte, notadamente graças ao escurecimento da escrita sobre um fundo claro, eventualmente branco, de efeitos de paralelismo facilitados pelo desenho das letras e da regularidade da linha superior obtida pela sucessão impecável de “potences” (mãtrã), barras ou colchetes constitutivos de todos os caracteres” (PINAULT, 2012, p. 125). Essa relação entre o modo de escrever o sânscrito e o fundo dos suportes, com valor dado aos espaços, considerava os olhos como a melhor referência, porque a escrita devia “ser ‘fulgurante’ ou ‘afetar’ os olhos” (PINAULT, 2012, p. 125). Essa característica da escrita dirigida para a visão mantém, nos dias atuais, estreita ligação com seu suporte, enquanto a que toma como referência os ouvidos não a considera como fundamental (ARENA, 2015, p. 70).

Há, quero crer, trocas importantes entre suportes e textos, se os aspectos visuais da leitura forem considerados. Se, para ensinar as crianças a lerem, os ouvidos forem prioritários, os suportes de nada valem, porque cumpririam o papel secundário de servir como depositários de sons gravados. Os tipos de escritos que circulam pelas escolas estudadas, de acordo com a pesquisa aqui referenciada, serão o objeto do próximo tópico.

Tipos de escrita

As relações entre suportes e tipos de escrito são evidentes. O fato de o manuseio de fichas e cópias xerografadas ocupar mais tempo nas classes repercute na escolha dos tipos de escritos, como indicam os dados a seguir apresentados,

cujos destaque vai para os considerados *não-textos*. O quadro de tempo médio destinado a cada um dos mais citados é o seguinte: não-texto – 157 minutos por semana; narrativas – 102 minutos; escritos sociais (mensagens, listas, cartaz, relatórios ou receitas – 17 minutos; poema – 9 minutos; documentário – 6 minutos; lenda – 5 minutos; outras – 18 minutos (GOIGOUX, 2015, p. 269). A distância marcante entre narrativas e não-textos indica a disputa dos livros de literatura infantil contra as fichas e cópias. Nessa luta, os considerados textos sociais, isto é, os gêneros criados e circulantes nas esferas sociais por onde passam, e de onde entram e saem com intensa carga ideológica, são praticamente desprezados como materiais de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita.

Outros dados significativos relativos a esse tema foram colhidos quando os pesquisadores relacionaram número de escolas e tipos de escrita mais usados. Das 131 escolas, 130 lidaram, nas três semanas de observação, com narrativa; 128 com não-textos; apenas 100 com escritos sociais, 88 com poemas, 61 com documentários e 44 com lendas. Destacadamente, os números de escolas espelham o tempo dedicado aos tipos de escrito, com intensa disputa entre narrativas e não-textos. Por outro aspecto, quando a intenção do docente é ensinar a compreensão (oral ou escrita), a narrativa sobe para, em média, 32 minutos por semana, contra apenas 8 dos não-textos, mas, contraditoriamente, os escritos sociais não acompanham as narrativas e se situam na média de 2 minutos por semana, como os documentários. Poemas e lendas atingem 1 minuto e outros tipos chegam a 4 (GOIGOUX, 2015, p. 273). As conclusões dos pesquisadores abordam com clareza esse distanciamento, sem, contudo, aprofundar suas análises:

Vários pontos fortes se destacam dessa descrição de escolha pelos professores do CP em matéria de suportes de ensino e tipos de escritos a partir dos quais eles fazem trabalhar seus alunos. De início, a importância é tomada pelas fichas e cópias xerográficas. Essa preponderância confirma observações já efetuadas na escola maternal (Joigneaux, 2009, 2015). Esse suporte suplantou todas as outras formas de suporte, sejam os manuais ou os livros de literatura infantil. O lugar das tecnologias digitais merece também ser sublinhado. A despeito das prescrições oficiais, o computador e o tablete permanecem marginais (GOIGOUX, 2015, p. 275).

Há, nessas observações, conclusões comuns a situações encontradas em escolas públicas brasileiras, com a diferença de que aqui a lousa digital e o tablete ainda não transpuseram a soleira das salas de aula. Quando isso for feito, as fichas e cópias xerocopiadas armarão uma funda trincheira para oferecer forte resistência à invasão dos gêneros do discurso, conceitos criados por Medviédev (2012), Volochinov (2010) e Bakhtin (2003), mas não assumidos

pelos responsáveis pelas pesquisas. O fato de terem optado pela terminologia tipos de escrita revela o distanciamento em relação aos estudos russos sobre a linguagem, com a decorrente aproximação a pesquisas baseadas em correntes linguísticas de base saussuriana ou de análise do discurso de matriz francesa.

Conclusão

Insiro, no início da conclusão deste artigo, anúncios conclusivos dos pesquisadores a respeito do relatório de pesquisa, para, em seguida, incorporar os meus:

Nosso estudo está, entretanto, longe de ser concluído. Nós não exploramos ainda as informações recolhidas ao fim do primeiro ano do curso elementar, do mesmo modo que não fizemos as análises qualitativas dos materiais recolhidos ao longo da pesquisa. Tudo isso será objeto de publicações posteriores. Nós lembramos que as questões de pesquisa nos conduziram a estudar as escolhas didáticas e as praticas de professores experientes. Nossos resultados teriam sido, talvez, diferentes com os professores iniciantes das escolas (GOIGOUX, 2015, p. 386).

Apesar de os dados não terem sido ainda analisados do ponto de vista qualitativo, as hipóteses teóricas apontadas, os quadros quantitativos e o modo como foram organizados em categorias oferecem aos pesquisadores pistas e tendências a respeito da organização de classes de alfabetização na França e quais são os princípios fundamentais que as orientam, não somente do ponto de vista acadêmico, mas, sobretudo, a partir das referências ministeriais, obviamente feitas com base em influências teóricas assentadas sobre a ocupação alternada e periódica de poder entre direita e esquerda no cenário político francês. As categorias organizacionais dos dados e os conceitos em que se apoiam já se encontravam no livro de Goigoux e Cêbe (2006), fato que pode explicar os resultados da pesquisa. Apesar de os pesquisadores insistirem que o relatório não emite julgamento – uma atitude claramente positivista –, esse argumento parece ser insustentável pelo fato de que os dados, como sempre, foram coletados de acordo com os princípios teóricos por eles defendidos. Uma vez que Goigoux já vinha escrevendo manuais e realizando formações de professores, não há nada estranho no fato de terem sido encontrados prioritariamente trabalhos com fichas, com destaques para exercícios de desenvolvimento da consciência fonológica.

As minhas indagações iniciais de 2013/2014 provocadas pelas visitas a uma escola parisiense foram claramente respondidas pelos dados do relatório aqui analisado e apresentado. Os novos suportes, como os gêneros do discurso existentes fora da escola, são ainda marginalizados, ou pela sua ausência completa, ou então pelo baixíssimo tempo a eles semanalmente destinado, mas,

sobretudo, isso se deve às opções metodológicas das instituições formadoras oficiais. Aqui no Brasil, como lá, há um longo e sinuoso caminho a percorrer. Ao longo desse caminho, antigos gestos, pressupostos e mentalidades deverão sofrer os impactos daqueles que as novas configurações sociais aportam.

Referências

- ARENA, Dagoberto Buim. A fusão entre suportes e enunciados para a criação de sentidos. *Série-Estudos*. Campo Grande, MS, n. 40, p. 159-184, jul./dez. 2015.
- ARENA, Dagoberto Buim. Função e estrutura em atos de leitura. ANPEd, *Anais... da 32ª Reunião Anual*. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5111--Int.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FOUCAMBERT, Jean *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GOIGOUX, Roland; CÈBE, Silvie; PAOUR, Jean-Louis. *Phono: développer les compétences phonologiques*. Paris: Hatier, 2004.
- GOIGOUX, Roland; CÈBE, Silvie. *Apprendre à lire à l'école: tout CE qu'il faut savoir por accompagner l'enfant*. Paris: Retz, 2006.
- GOIGOUX, Roland. (Dir.) *Lire e Écrire*. Rapport de Recherche. Étude d l'influence de pratiques d'enseignement de la lecture e de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Apprendre à lire e à écrire aux Cours Préparatoire. Lyon: IFE, 2015 Disponível em <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/GOIGOUX/GOIGOUX>>. Acesso em: 3 ago. 2016.
- HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work: teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. Portland: Stenhouse Publishers, 2007.
- MEDVIÉDV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998
- INOV, Valentin Nikolaevic. *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Nouvelle édition bilingüe traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tykowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.