



TRADUÇÃO



O texto abaixo de Èlie Bajard relata a ação de uma associação brasileira destinada a crianças de bairros populares. Como pais letrados para suas crianças, os “padrinhos de escrita”, permitem - sem confundir a oralização de um texto e com a sua leitura em voz alta - que as crianças, antes da aprendizagem de leitura, descubram e apreciem as virtudes da escrita e da literatura.

A ENTRADA NO MUNDO DA ESCRITA NO BRASIL¹

Èlie Bajard

A expansão da literatura infantil no Brasil é paralela àquela que chegou à França nos anos 60. Atualmente, poucos meses depois de seu nascimento, as crianças de classe média recebem de presente álbuns², ou mesmo uma assinatura de uma revista adaptada a sua idade. Para essas crianças de famílias letradas, o acesso à literatura chega antes do conhecimento do alfabeto. O procedimento é inverso em relação às gerações anteriores. O diploma dado pela cartilha “Caminho Suave”, ainda em voga, tornou-se caduco ao certificar que o aluno “foi alfabetizado pelo manual e está apto a passar para o primeiro livro”. A criança que utiliza o livro em casa possui já um saber sobre a escrita antes de abordar o conhecimento sistemático do código gráfico.

Se, na França, a escola maternal³ se apropria muito rapidamente do uso do livro de literatura infantil e colabora para essa inversão de procedimentos, no Brasil o encontro da criança com o livro está mais ligado aos novos modos de vida das famílias ou da ação de associações que agem fora da escola.

Eu gostaria de apresentar aqui sucintamente, um trabalho realizado em bairros de São Paulo por uma associação educativa, *A Cor da Letra*⁴, que forma jovens de 17 a 20 anos, nem sempre completamente escolarizados, oriundos de famílias frequentemente analfabetas, como mediadores de leitura, encarregados de promover o encontro de crianças com a literatura infantil. Eles levam suas ações a dois tipos de instituições. Algumas delas recebem crianças muito jovens ainda não escolarizadas (creches, hospitais), outras, no contra turno, recebem crianças de bairros periféricos ou de favelas. Com efeito, a escola brasileira escolariza a criança somente durante quatro horas diariamente a fim de acolhê-las por vários “turnos” durante o dia. Durante o resto do tempo as crianças dos bairros populares ficam frequentemente na rua. O sucesso desse projeto impulsiona escolas privadas ou públicas a se apropriar do uso da sessão de mediação, instrumento pedagógico elaborado por essa associação⁵. Eu quero aqui rapidamente apresentar essa atividade militante aos leitores da *Actes de lecture*.

As mutações

O acesso ao livro para toda criança pequena tornou-se possível graças às mudanças editoriais. A primeira dentre elas é a intervenção massiva da imagem no livro infanto-juvenil. Ela não é somente uma simples ilustração para arejar o texto compacto e descansar os olhos do jovem leitor. A presença de imagens em sequência tornou-se um suporte da narrativa no mesmo nível que o texto, que, às vezes, pode até mesmo desaparecer. As ilustrações dos álbuns, cada vez mais sedutoras abrem o acesso da narrativa para todos, mesmo àqueles que não sabem ainda ler.

A editoração flexibiliza possibilidades de seu jovem público: o tecido resiste aos gestos

¹ Texto originalmente publicado em francês pela revista *Les Actes de Lecture* nº 102 em junho de 2008 - [*des enfants des écrits*]. Título no original: Au Brésil, l'entrée dans le monde lettré.

² Entende-se por álbum (Francês) o mesmo que livro de literatura infantil (Português).

³ Escola Maternal na França se refere à creche e a Educação infantil.

⁴ A Cor da Letra está ligada com a associação francesa ACCES (Ação Cultural contra as Exclusões e Segregações)

⁵ A sessão de mediação é descrita em Èlie Bajard, “Da escuta de texto a leitura”. São Paulo, Cortez, 2007.

bruscos e a matéria plástica resiste à água do banho. As páginas abandonam sua norma retangular, se desdobram os personagens para fora do livro.

O texto do livro se adaptou a essa invasão da imagem. Não somente o texto permite a ela uma grande parte de espaços na página, mas ele recorre à diversidade de suas fontes para colaborar com ela. O livro de literatura infantil é, por isso, composto por duas matérias visuais, uma icônica e outra textual.

Texto gráfico e texto sonoro

Além disso, a informatização da sociedade provoca, na nossa relação com a escrita, mutações que nós não avaliamos em toda as suas dimensões. Os textos hoje são estocados não somente nas estantes da biblioteca, mas cada vez mais nas memórias do computador. Desde a biblioteca de Alexandria até às do século XX, o texto permanecera inseparável do seu suporte material. Para conservá-lo era necessário armazenar a tabuleta de argila, o papiro, o pergaminho ou papel que o suportavam. Hoje escondido no *chip*, ele precisa de operações eletrônicas para aparecer na tela e ser apreendido pelo olho. O texto tornou-se virtual⁶.

Essa nova maneira de considerar o texto como separável de seu suporte possibilita aproximá-lo do texto, ele também imaterial, memorizado no cérebro humano. Assim o texto escrito, constituído definitivamente de palavras gráficas concatenadas, quer seja memorizado no cérebro humano, quer no circuito do computador, é gravado sob forma de impulsos elétricos inacessíveis aos nossos sentidos. Revelado sobre a tela ele toma uma forma visual: nós o chamamos *texto gráfico*. Proferido pelo mediador, pelo poeta, pelo arauto ou pelo ator, ele toma uma forma fônica: nós o chamamos *texto sonoro*. Estes dois conceitos nos permitem analisar com mais acuidade a sessão de mediação que coloca a criança em contato às vezes com essas duas manifestações do texto. A criança não letrada que domina o oral compreende o *texto sonoro*, porque ambos recorrem à mesma matéria linguística. Ao contrário, para compreender o *texto gráfico* ela deve seguir uma longa aprendizagem.

O protocolo

A sessão de mediação praticada pela *A Cor da Letra* reúne um grupo de crianças, alguns mediadores de leitura e um número de livros que ultrapasse o número de participantes. Seu modo de fazer é flexível. A sessão pode se endereçar a um pequeno número de crianças, mas também, quando houver acontecimentos excepcionais, ela pode reunir cem ao redor de vinte mediadores. Ela começa por uma brincadeira coletiva seguida da “disseminação” dos livros sobre tapetes. A brincadeira coletiva instaura uma dinâmica no grupo e introduz a criança no universo lúdico da ficção das narrativas literárias.

O jogo como modo de apropriação

O resto do tempo é dedicado à exposição de livros. As crianças escolhem os livros, os trocam entre eles, os folheiam, brincam com a matéria, com seu volume, com suas páginas e com suas imagens. A diversidade dos jogos improvisados pelas crianças é grande. Depois de tê-los considerados - como um mal necessário que desviaria o livro de sua função literária -, nós descobrimos a riqueza e melhor entendemos a função da apropriação gradativa de seu valor simbólico. Nós levamos em consideração as múltiplas improvisações infantis, verdadeiros jogos dramáticos que colocam em cena o livro. Eis um deles:

Luca e Willy (5 anos) colocam no chão um livro com ilustração em dobradura. Luca se aproxima do livro e levanta com cuidado a capa; vira uma página e faz surgir da dobradura um jacaré com a boca aberta.

⁶ Pierre LEVY, diria potencial.

As duas crianças, com medo, se afastam rapidamente. Logo se aproximam outra vez, lentamente, tentando controlar o perigo. Com a extremidade da mão, Willy fecha o livro. Os dois podem então se aproximar de novo, já que “o animal está preso”, como diz um deles. O livro é sucessivamente aberto e fechado. Enfim, as duas crianças retomam a coragem e, com a ponta do dedo, tocam a pele, o olho e enfim os dentes do animal imóvel. Agem primeiro com cuidado e depois com ousadia. A história acaba quando Luca e Willy sentados sobre o livro fechado dominaram o animal.

De maneira concomitante e no mesmo espaço, as crianças têm a liberdade de pedir a um mediador de sua escolha para lhes revelar pela voz o texto sonoro. Ao final de quarenta e cinco minutos, os livros são guardados com a ajuda das crianças e uma última brincadeira coletiva coloca fim à sessão. Assim organizada no tempo, a sessão é também no espaço. Os mediadores, espacialmente distribuídos, constituem pólos de mediação e no seu centro há um espaço de autonomia. A todo instante a criança pode optar pela autonomia ou pela mediação. No primeiro caso ela explora o livro, sozinha ou em grupo, atitude próxima daquela de um leitor; no segundo caso, ela solicita de um mediador a transmissão vocal do texto. Como se trata de colocar em ação uma obra de língua escrita, o reconto - que é uma prática da língua oral - é excluída da sessão de mediação. Essa decisão é difícil de ser justificada aos professores que sempre querem facilitar o acesso à narrativa pela “palavra contada”, mais flexível que o *texto sonoro*.

A transmissão vocal do texto

Essa é uma atividade textual que coloca em comunicação um mediador e ouvintes. A observação da transmissão vocal permite identificar quatro componentes principais que nós nomearemos “gestos”. Eles são: a *extração* visual do texto, a *emissão* vocal, o *olhar* em direção ao ouvinte e a *exposição* do livro ao público.

- **A extração.** O mediador varre o texto com os olhos para extrair dele um fragmento e o estocar na sua memória a curto prazo até o momento de proferi-lo. Quando o mediador ignora o texto, a extração do fragmento se sobrepõe ao trabalho de compreensão que fica perturbado. Como o mediador é convidado a tomar conhecimento da narrativa antes da sessão de mediação, ele conhece então o texto no momento da transmissão vocal. A extração do fragmento não coloca em jogo o conjunto de operações cognitivas que foram mobilizadas pela descoberta da narrativa, ela não corresponde, então, a um ato léxico pleno. A extração faz somente ativar a memória literal de um texto anteriormente lido.

Uma transmissão de qualidade exige conhecimento completo do texto e uma leitura prévia. Alguns mediadores hábeis chegam mesmo, conhecendo o texto, a extrair os fragmentos de um livro aberto sobre seu tórax, percebido de cabeça para baixo. Quando eles são persuadidos que a qualidade da transmissão depende da compreensão prévia do texto, se esforçam para programar a tomada de conhecimento dos livros antes de propô-los às crianças.

Às vezes nós observamos entre os leitores iniciantes situações surpreendentes. É o caso, belo exemplo da pedagogia mútua, quando alguns mediadores, maus leitores, recorrem à transmissão vocal de colegas - tradução da palavra portuguesa “colega” que conserva a etimologia “ler com” - para tomar conhecimento da narrativa. Após ter compreendido a história escutando-a, eles podem transmitir o texto às crianças. Esse fato manifesta a autonomia da transmissão vocal do texto no que diz respeito à leitura, pois esses jovens transmitem um texto sem tê-lo lido. É assim igualmente quando uma criança de quatro anos recita um poema. Essa necessidade de conhecer os textos para bem proferi-los encoraja os mediadores à leitura. Alguns se referem, em seus depoimentos, que esta exigência de leitura funcional - lendo para cumprir uma tarefa - os transformou em leitores.

- **A emissão.** A emissão, verdadeira “publicação” do texto a um auditório é o gesto central da transmissão vocal. Ela é feita da proferição de palavras concatenadas, incrustadas como uma

“música”. Os critérios lingüísticos utilizados na avaliação tradicional da “voz alta” permanecem aqui pertinentes: volume, altura, timbre, acento de palavra, de frase, ritmo, fluxo, pausas, entonação. Notemos que, contrariamente a instrução da tradição escolar, a entonação não tem, de maneira mecânica, que *respeitar a pontuação*, mas de traduzir o sentido que a pontuação ajuda a construir.

Todos esses elementos presentes, igualmente no discurso oral, constituem a prosódia, ausente do texto gráfico. Uma das limitações para a eficácia da decodificação em leitura provém justamente da necessidade de inferir a prosódia, que a transformação dos grafemas em fonemas deixa de lado. Não é raro ver uma criança pronunciar uma sequência de fonemas sem poder identificar a palavra oral que lhe corresponde, porque ela fracassa em induzir a prosódia. Viu-se no decorrer de uma festa de aniversário - num contexto significativo - uma criança decifrar as duas sílabas /bo/ e /lo/ inscrita em uma caixa de bolo, sem conseguir identificar a palavra “bolo”, que tem um assento tônico na primeira sílaba não marcada na escrita. Em português o acento tônico, passando da penúltima para a última sílaba de um mesmo conjunto de grafemas, pode às vezes provocar uma mudança de sentido. A decodificação do português, língua mais fonográfica que o francês, não garante a inferência da prosódia.

- **O olhar.** Apesar de ser mobilizado pela extração dos olhos, o leitor veloz sabe se liberar do livro para se comunicar com seu público seja ele numeroso ou reduzido a um só ouvinte. Nós reservamos o termo *olhar* para a comunicação visual entre os protagonistas da transmissão vocal: emissor/ouvinte. Com esse novo papel, os olhos cumprem duas funções sucessivas e exclusivas: no decorrer da extração eles se dedicam a materialidade gráfica; realizado isso, eles se entregam as interações com o público. A riqueza da presença do mediador reside na comunicação visual que ele instaura com os ouvintes durante uma pausa ou mesmo durante a emissão. Por isso, os olhos devem cumprir rapidamente a operação de extração a fim de se liberar da dominação que o texto exerce. Quando existe, mais que emissão, uma comunicação visual, à sedução do olhar se junta a musicalidade da voz. Ao contrário, o mediador que não sabe usar o olhar não pode explorar plenamente a situação ao vivo. Como na situação radiofônica, ele se ausenta da transmissão. Quando o mediador conhece de cor o texto, seu olhar, liberado da tarefa de extração, pode se dedicar integralmente à comunicação corporal.
- **A exposição.** A exposição do livro constitui nosso quarto gesto. Nós já mostramos que a mudança na literatura infantil aconteceu quando o livro concedeu espaço para as imagens. Tornando-se “bilingue” - ilustração e texto gráfico -, a narrativa pode se revelar diretamente à criança que não sabe ler.

A obra integral do livro é constituída de um conjunto icônico do qual o texto gráfico também participa. Quando o mediador mostra as páginas, o conjunto imagem/texto é exposto aos olhos da criança não alfabetizada. A matéria gráfica do texto torna-se, desde então, suscetível de ser lida, mesmo se a compreensão passar ainda pela audição.

A identificação dos quatro gestos pelos mediadores - extração, emissão, olhar, exposição – os ajuda a melhor dominar a transmissão vocal e a melhorar a qualidade da sessão de mediação.

- **A estratégia, uma combinação de gestos.** Em função de sua habilidade, o mediador combina de maneira singular esses quatro gestos. Assim, a exposição do livro pode se efetuar durante a emissão de um fragmento ou após ela. No primeiro caso, emissão e exposição acontecem ao mesmo tempo; no segundo caso elas operam sucessivamente. A combinação de gestos se adapta a situação de comunicação. Quando a disposição do auditório permite a presença do olhar, a fascinação da criança pela transmissão aumenta. A dupla função assumida pela vista permite distinguir as estratégias a um tempo - quando da ausência do olhar por exemplo - ou a dois tempos - quando a extração e olhar se sucedem.

O padrinho da escrita

A sessão de mediação permite às crianças pequenas usufruir da literatura bem antes da conquista do sistema gráfico. Às narrativas orais se juntam assim todas as narrativas da escrita. Os mediadores de leitura abrem as portas da literatura infantil às crianças que não têm a oportunidade de fazer essa experiência em sua família. A partir do livro e de seus personagens, as crianças criam narrativas gestuais ou orais. Primeiramente, elas têm baixo nível de relações com a história do livro, depois rapidamente as intersecções com a narrativa do autor aumentam. As crianças adquirem uma verdadeira cultura do livro feita de saber-fazer (escolher, arrumar, folhear um livro) e de saberes sobre a escrita. As crianças de cinco anos sabem distinguir entre a flexibilidade da “história da boca” e a permanência da “história do livro”. Estas duas expressões infantis brasileiras “história da boca” e “história do livro” distinguem a narrativa oral do texto sonoro. É extraordinário que as crianças tenham forjado assim uma terminologia de uma precisão que a sábia pedagogia não possui. Além disso, eles sabem interpretar a narração gerada por uma sequência de imagens e a coloca em relação com o texto sonoro que jorra dos lábios do mediador apoiado no texto gráfico disposto sobre a página. A criança navega, desse modo, entre três vias⁷ ou vozes narrativas, a icônica, a sonora e a gráfica.

Os mediadores colocam à disposição das crianças afastadas da cultura letrada as riquezas do livro de literatura. Como eles desempenham um papel que os pais das classes médias assumem em torno de seus próprios filhos; eles se tornam para as crianças, que não recebem na casa deles essa herança, verdadeiros “padrinhos da escrita”. Eles compartilham com as crianças a riqueza das narrativas literárias sem pretender acompanhar a conquista do código gráfico. Essa conquista será feita com ajuda do mestre de escrita, o professor da escola ou o educador fora dela, formados para fazer isso.

O mestre da escrita

Entretanto mesmo se a aprendizagem formal não é objetivo do “padrinho da escrita”, a criança que participa dessas sessões de mediação adquire implicitamente numerosos saberes sobre a língua escrita. Esse será o papel do “mestre da escrita”, o de sistematizá-los.

Nós temos dados e podemos citar aqui alguns. A criança pode descobrir que o texto é construído de palavras separadas pelos espaços brancos. É uma descoberta importante, pois, na cadeia sonora, a palavra, encapsulada na prosódia, não é distinta acusticamente. A criança identifica a personagem como faz com seu próprio nome, graças à letra maiúscula inicial. O texto é construído em parágrafos, constituídos por frases limitadas pela maiúscula, índice primordial da estrutura gramatical *sintagma nominal-sintagma verbal*, necessária para a interpretação da frase. As letras têm uma via dupla com sua representação maiúscula e minúscula. A palavra é constituída de um pequeno conjunto de unidades visuais, ou grafes, que incluem a letra, evidentemente, mas também o travessão, marca textual da fala do personagem ou ponto de interrogação, marca indagação e, sobretudo, a grande ausência de um objeto de ensino: o espaço em branco. Os métodos fônicos, que colocam no centro da leitura a relação grafema/fonema, se esquecem de mencionar que a decodificação se exerce sobre uma unidade gráfica, a palavra, identificada a partir de um grafe, o espaço em branco, sem relação nenhuma com uma unidade sonora. Assim todo o edifício construído sobre a relação fonográfica repousa sobre uma base ideográfica: magnífica denegação científica! Assim, o conjunto dos grafes tem um valor visual (ortográfico), somente certas letras possuem um valor fonológico.

Se atualmente as crianças têm acesso ao livro antes de saber ler, a visão tradicional de uma aprendizagem do código, que precedia e tornava possível a prática da leitura do livro, desnorteou-se.

⁷ Em francês: voies (vias) e voix (vozes) se pronunciam da mesma maneira [vva].

De fato hoje, as crianças descobrem no texto o funcionamento da escrita, único lugar inclusive onde ele se manifesta, e onde fazem identificações lingüísticas que não correspondem mais ao programa pré-estabelecido pelo pedagogo. A escola não tem outra saída a não ser acompanhar essa nova situação, porque corre o risco de perder toda ligação com a realidade.

A leitura

Se essa construção progressiva do código da escrita se opera evidentemente na comparação entre o texto sonoro e o texto gráfico, quer ela seja implícita com o “padrinho” quer seja explícita com o “mestre”, ela sozinha não pode satisfazer a formação do leitor. Ler é, primeiramente, *tomar conhecimento do texto gráfico desconhecido*. Entretanto, a escuta ao revelar o sentido do texto para os ouvidos não cria a necessidade de compreendê-lo pelos olhos. A comparação do texto gráfico com o texto sonoro, se ela é útil de alguma forma, não deixa de ser um exercício metalingüístico que não se confunde com o ato léxico da tomada de conhecimento do texto gráfico. Entretanto, é o “saber compreender” que a criança deve conquistar.

O “mestre” de escrita deve criar situações de construção de sentidos somente a partir do texto gráfico, quer dizer, saber “reter” a revelação do sentido pelo texto sonoro, para deixar sua chance a leitura. É sobre esse ponto que o papel do padrinho e o do mestre divergem entre si. Todos os dois visam à compreensão da narrativa pela criança, mas o primeiro não está preocupado com os meios e pode, sem hesitar, recorrer à transmissão vocal, enquanto o segundo, visando à compreensão pelo tratamento do texto gráfico, não pode deixar a escuta sabotar a leitura.

Conclusão

Se a escuta do texto vem sistematicamente satisfazer o desejo de histórias, a criança pode se contentar com isso. Ela pode preferir o calor do corpo, a musicalidade da voz, a fascinação do olhar, à solidão de um texto silencioso adormecido sobre a página na qual o autor está ausente. Por que a criança deveria se engajar numa aprendizagem longa e fastidiosa, se vai perder a riqueza da comunicação corporal da mãe?

Para convencer a criança a aprender a ler é necessário, em primeiro lugar, mostrar-lhe que a conquista da leitura não a privará definitivamente da escuta do texto. Isso nos obriga a reservar um lugar de escolha para as práticas textuais. Pode-se ler e amar o teatro, mas o futuro leitor deve também descobrir que a autonomia do ato léxico exige a separação dos corpos. Na conquista da linguagem oral, a criança teve que abandonar o seio materno para tornar disponível sua boca para a fala, ela deve agora se separar do corpo e da voz da mãe - o segundo desmame - para conquistar a solidão e o silêncio próprios dessa nova linguagem.

Tradução: Adriana Pastorello Buim Arena
Dagoberto Buim Arena

REFERÊNCIAS

BAJARD, Èlie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Mercadoria antiga e embalagem moderna. *Educação e Pesquisa*. USP, v. 32, set./dez. 2006, p.493-507.

_____. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2005.

_____. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Lecture et relecture. *Les Français dans le monde*. n° 298, juillet 1998, p. 61-63.

CHRISTIN, Anne Marie. *L'image écrite ou la déraison graphique*. Paris: Flammarion, 1995.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

FOUCAMBERT, Jean. *La manière d'être lecteur*. Paris: Hatier, 1976.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension em lecture*. Bruxelles: De boeck ASA, 1990.

GOODY, Jack. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF, 1994.

JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Paris: Hachette, 2006.

LEVY, Pierre. *Qu'est-ce que le virtuel?* Paris: La découverte. 1995.

MANGUEL, Alberto. *Une histoire de la lecture*. Paris: Poche, 2000.

OLSON, David. *L'univers de l'écrit*. Paris: Retz, 1998.

PATRINI, Maria. *Les conteurs se racontent*. Genève: Editions Slatkine: 2002.

PENNAC, Daniel. *Comme um Roman*. Paris: Gallimard, 1992.

PETIT, Michèle. Les relations entre ACESS et l'Amérique latine, au Brésil, le groupe A cor da letra. *Acces Actualités*, Paris, 02/2007, n.29.

SACKS, Oliver. *Des yeux pour entendre. Voyage au pays des sourds*. Paris: Points, 1996.

SERRADIN, Jean Yves. Une autre façon d'enseigner la leitura au XVIIIe. Siècle. La méthode des mots entiers. *Les Actes de lecture*, Paris n.97: 03/2007, p.22-35.

SMITH, Franck. *Compreendendo a leitura*. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, réception, lecture*. Quebec: Le Préambule, 1990.

