UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

OFICINA UNIVERSITÁRIA
CULTURA ACADÊMICA Editora

1980-2010:

trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço?

Anne-Marie Chartier

Como citar: CHARTIER, A. M. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço?. *In*: MORTATTI, M. R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 49-68. DOI: https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-178-2.p49-68

BY NC ND

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

1980-2010: Trinta Anos de Pesquisas Sobre a História do Ensino da Leitura. Que Balanço?[1]

Anne-Marie Chartier

Introdução[2]

Inicialmente, eu gostaria de agradecer os organizadores pelo convite e manifestar minha satisfação com o sucesso de sua iniciativa. Aceitando vir a Marília para abrir este Seminário, não imaginava falar diante de um auditório tão numeroso. Há 10 ou 20 anos, teria sido difícil reunir tantos participantes. Os colóquios sobre a leitura, sobre seu ensino, no Brasil e no exterior, sobre as avaliações internacionais, sobre a

[1] A versão original em francês deste texto foi lida pela autora na conferência de abertura do I SIHELE. A tradução para o português foi elaborada por Thabatha Aline Trevisan e Bárbara Cortella Pereira, com revisão de Maria do Rosário Longo Mortatti e Ceres Leite Prado. Contamos, também, com a revisão da autora. Considerando todas as conhecidas dificuldades de ordem técnica e teórica de tradução para o português (brasileiro) das palavras/termos "*literacy", "littéracie", "illiteracy, "illetrisme", "illetrés"* recorrentemente utilizadas por Anne-Marie Chartier no texto original, optamos por traduzi-las, em cada situação, pelo correspondente mais adequado para leitores brasileiros. E, para evitar possíveis ambiguidades ou mesmo imprecisões de sentido, optamos por manter, entre colchetes, à frente de cada uma, a palavra/termo (em francês ou em inglês) conforme originalmente utilizada pela autora. O mesmo recurso utilizamos somente em algumas vezes em que são utilizadas a palavras/termos "*alphabétisation*" (e formas verbais de "alfabetizar") e "*analphabétisme"*; nas demais, traduzimos essas palavras por "alfabetização" e "analfabetismo", respectivamente. (Nota da Organizadora)

[2] A fim de partilhar, especialmente com os leitores deste livro que não participaram do I SIHELE, a riqueza de informações e reflexões apresentadas por Anne-Marie Chartier, transcrevo aqui o resumo da conferência, publicado no *Caderno de Resumos do I SIHELE*: "Em 1980, a história do ensino da leitura era somente um capítulo da história do ensino. Ele nos falava dos progressos realizados ao longo dos séculos, dos métodos (rotina arcaica *versus* modernidade científica), das ferramentas (abecedários *versus* manuais ilustrados) e das exigências escolares (leitura oralizada de textos breves *versus* leitura silenciosa de obras completas). Em 2010, a história do ensino da leitura tornou-se um capítulo essencial da história cultural das sociedades ocidentais. Os historiadores interrogaram a partir das suas fontes documentais as questões provenientes da sociologia (as práticas de leitura), da psicologia (os modelos de aprendizagem) e dos especialistas em didática (os manuais e seus usos). Eles deviam assim compreender e articular as mudanças nas modalidades sociais da leitura (oralizada versus silenciosa), os modos de ensino (individual *versus* coletivo), os suportes de aprendizagem (preces em latim *versus* pequenas frases em língua materna), a pedagogia (memorização literal *versus* compreensão semântica), o currículo (leitura depois escrita *versus* leitura-escrita simultânea). É essa mudança de ponto de vista que nós esperamos brevemente expor. (Nota da Organizadora)

https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-178-2.p49-68

psicologia da aprendizagem, sobre a sociologia da leitura, todos esses assuntos tinham e continuam a ter muito sucesso. Mas teria sido possível encontrar duzentas pessoas para escutar pesquisadores falar em somente de ensino da leitura na história? Se hoje isso se tornou possível, é porque alguma coisa mudou. A história do ensino da leitura tornou-se um objeto de pesquisa importante, do ponto de vista acadêmico, mas também do ponto de vista didático. Alguns pesquisadores da leitura escolar são, ao mesmo tempo, historiadores e pedagogos, e seus colegas não acham absurdo que eles se interessem pelo passado e pelo presente da escola. Talvez seja preferível, efetivamente, conhecer um pouco da história para fazer propostas de reforma escolar, inventar ferramentas didáticas, e formar os futuros professores.

Quando comecei minha carreira como professora na Escola Normal de Versailles, em 1970, pensava-se exatamente o contrário: a história da pedagogia assemelhava-se bastante a uma espécie de museu de erros e de absurdos didáticos. A leitura dava muitos bons exemplos com seus métodos arcaicos: os infelizes alunos de outrora, deviam soletrar cada palavra antes de lê-la, abrir abecedários em latim, repetir suas leituras até conhecer cada texto de cor. Felizmente, houve progressos. Os professores se abriram pouco a pouco à modernidade científica (na França, a modernidade veio com a 3ª República de Jules Ferry, evidentemente, e sua escola gratuita, laica e obrigatória em 1882). Os professores tinham abandonado os velhos abecedários para adotar os manuais ilustrados, depois coloridos. Os textos não tinham mais nem preces, nem lições de moral. A partir da década de 1920, eles não eram mais também "lições de coisas", mas breves narrativas, adaptadas à psicologia infantil, histórias de bonecas, de bolas, de cachorros e de gatos. Eu não imaginava que, por razões profissionais, me interessaria um dia por esse ensino de outra época, que, eu pensava naquele momento, tinha, felizmente, sido relegado às lixeiras da história.

Hoje, o cenário é bem diferente. Em 2010, a história do ensino da leitura tornou-se um capítulo essencial da história cultural das sociedades ocidentais. Os historiadores colocaram às suas fontes documentais questões provenientes da Sociologia, sobre as práticas de leitura, populares ou elitistas. Eles estudaram os antigos manuais refletindo sobre as suas escolhas didáticas. Alguns têm mesmo procurado resolver as contradições aparentes entre as práticas de ensino do tempo passado e os modelos de aprendizagem que nos propõem os psicólogos de hoje.

É uma evidência hoje compartilhada a de que os pedagogos da leitura escolar não podem ignorar as modalidades sociais da leitura. Elas são vistas, hoje, com a escrita digital, combinada às imagens e ao som nas telas, com as tecnologias de apoio à produção, à correção e à tradução dos textos. A geração que aprende a ler em 2010 acha, sem dúvida, bem banais e talvez mesmo já "arcaicas", as inovações que custaram muito tempo e energia e que provocaram tanto debates nesses últimos trinta anos...

É uma razão a mais para fazer um balanço histórico das pesquisas realizadas e refletir sobre os campos que nos esperam, ou, melhor, que vos esperam.

Se retomar as etapas do meu trabalho de pesquisa, a mudança decisiva se produziu há vinte anos. Na década de 1970, sabíamos, por um lado, que o ensino da leitura escolar tinha uma história, que a produção editorial tinha uma história, que os grupos sociais que continham analfabetos e leitores tinham uma história. Por outro lado, ninguém pensava que a leitura, ela mesma, tinha uma história. A invenção da escrita, e, portanto, a leitura, fundava a divisão entre pré-história e história, entre as culturas orais e a civilização escrita. As diferentes escritas (cuneiformes, hieroglifos, ideogramas, alfabetos, estenografia) não desencadeavam as mesmas aprendizagens. Mas essas variantes técnicas nos códigos da escrita não mudariam em nada o processo mental de tratamento dos textos. Ler era sempre ler. Os alunos não liam os mesmo textos, mas os leitores "*experts*" de todos os tempos, Abélard, Montaigne, Voltaire, Victor Hugo, Jean-Paul Sartre, "saberiam ler" da mesma maneira, já que ler é compreender mentalmente, pensava-se, qualquer mensagem linguística codificada para um sistema de signos convencionais.

Ora, entre 1985 e 1995, essa ideia simples foi, pouco a pouco, questionada. Descobriu-se com surpresa que um grande letrado como Santo Agostinho não sabia ler silenciosamente. Como isso era possível? E o que isso mudava na maneira de fazer a história do ensino da leitura? É a questão à qual esta exposição gostaria de tentar responder.

Para fazer esse balanço, retomei a cronologia de publicações e selecionei aquelas que podiam dar uma ideia do ambiente intelectual no qual foram realizadas as pesquisas históricas sobre a leitura escolar[3]. Evidentemente, eu me coloquei do ponto de vista francês; é necessário, portanto, uma outra seleção para o Brasil. Eliminei os artigos e decidi reter 50 livros, o que é muito pouco. Na história, os livros são produtos lentos. Quando um livro aparece, ele mostra um estado já assentado de questões que foram exploradas durante os anos anteriores, nas teses, nos seminários, nos colóquios, nos congressos.

Essa triagem *a posteriori*, vista de 2010, implica evidentemente meus julgamentos pessoais; todos os livros que cito foram úteis ao meu próprio trabalho de pesquisa. Mas essa não é apenas uma cronologia de minhas leituras: li alguns desses livros desde sua publicação, mas outros, bastante tempo depois, ou após sua tradução em francês. O que eu queria mostrar é que a área que nos preocupa hoje, a história do ensino da leitura é parte integrante de outras pesquisas sobre a história da escola, sobre a história da cultura escrita, sobre a sociologia dos leitores, sobre as aprendizagens e, sobretudo, os fracassos (os insucessos) nas aprendizagens. Da década de 1960 até hoje, uma questão fica em aberto: aquela dos que não sabem ler. Ela diz respeito, direta ou indiretamente,

[3] A relação completa das publicações mencionadas pela autora se encontra no Apêndice ao final deste texto, sob o título "Breve bibliografia cronológica: história, ensino (*versus* aprendizagem), leitura". (Nota da Organizadora).

aos especialistas de todas as disciplinas: etnólogos, sociólogos, psicólogos, linguistas, literatos, pedagogos, "didáticos".

Minha exposição ocorrerá em três etapas:

I. Antes de 1980: Saberes herdados, questões novas: os limites da alfabetização

II. 1980-1990: História social do letramento [*literacy*] na Europa: marcas (sinais), discursos, práticas.

III. 1990-2010: História da leitura e história do seu ensino

I. Antes de 1980, trata-se de descrever os progressos da instrução ao longo do tempo ou de denunciar a lentidão desse progresso. Volta com insistência a questão dos limites da alfabetização.Ela faz eco na questão sociológica do fracasso escolar das crianças dos meios populares.

II. Entre 1980 e 1990, a história da alfabetização entra na era das comparações internacionais. É a questão cultural do "letramento" ["*literacy*"] no Ocidente que ocupa a frente da cena. Os historiadores se questionam a respeito de suas fontes documentais (com a questão das assinaturas). A história quantitativa das estatísticas (quantos leitores?) dá lugar a uma história qualitativa (por que e como ler?) que distingue os discursos sobre a leitura e as práticas dos leitores.

III. 1990-2010 Uma história da leitura na longa duração é de agora em diante retraçada, e a história do ensino da leitura pode se basear nos objetivos da época. A partir de 1999, as histórias publicadas por países diversos descrevem sem anacronismo os métodos de ensino antigos. Pode-se ainda retraçar uma história do ensino da leitura na longa duração.

I. Antes de 1980: Saberes herdados, questões novas: os limites da alfabetização

A caminhada do progresso e seus limites

Como caracterizar as primeiras pesquisas sobre a história do ensino da leitura? Em meio a numerosos ensaios pedagógicos repetindo as vulgatas, algumas pesquisas merecem sempre ser lidas, por causa de seu esforço notável de documentação. O motivo dos autores era evitar as "gagueiras da história" produzidas pelos esquecimentos do passado: reconstituindo a linha da história, eles mostrariam o caminho do progresso futuro. Essa concepção linear da história acompanha a ideia de que os saberes científicos, racionalizando o ensino, vão facilitar a aprendizagem e propiciar a leitura universal.

Assim o artigo "Leitura", publicado em 1887 no célebre *Dictionnaire de Pédagogie,* é típico dos anos Jules Ferry. A base documental é impressionante e de primeira mão. Williams James apresenta um repertório cronológico de procedimentos para ensinar a leitura a partir do século XVII, visto sob o ângulo dos progressos técnicos. Para o

autor, os mais cômodos, os mais rápidos, os mais eficazes procedimentos se impõem naturalmente na linha do tempo. Essa ideia parecer fazer tanto sentido, que levou mais de vinte anos para se compreender que as coisas eram um pouco mais complicadas.

A mesma segurança se observa no estudo dos manuais americanos de Nila Benton Smith, que salienta os progressos dos manuais graças às contribuições da psicologia científica sobre a criança e suas aprendizagens. Mitford Mathews é menos otimista: esse linguista é um dos primeiros a ter chamado a atenção para as consequências pedagógicas da evolução da língua. Para ele, a distância crescente entre a língua escrita e a língua oral torna o ensino da leitura cada vez mais difícil. A ortografia do inglês, diz ele, foi fixada no século XV, ao passo que a pronúncia não parou de evoluir. Ele propugna por uma reforma da ortografia, mas (como André Chervel) ele constata que todas as tentativas fracassaram. A ciência tem razão, mas como fazer entender as razões da ciência aos políticos e aos pedagogos?

O terceiro livro é o célebre relatório de Jeanne Chall, *Learning to read:* the great debate. Ela relata "a guerra dos métodos" ("*the reading war*") desencadeada em 1955 pela publicação de um panfleto (*Why John can´t read?*): o método global ("*whole word method*") era denunciado como responsável pelos resultados escolares desastrosos. Retomando todos os estudos desenvolvidos na sequência das polêmicas, Jeanne Chall conclui desse modo: é certo que o método "*whole word*" faz rapidamente iniciarem os alunos, o que explica o fato de tantos professores o terem adotado. Mas essas vantagens a curto prazo não se mantêm ao longo do tempo, ao contrário. As posições partidárias e as convicções militantes podem, portanto, ser ultrapassadas, graças às avaliações científicas "objetivas".

Como vocês veem, a questão da leitura é ainda tratada nessa época como uma questão técnica, separada de outras aprendizagens. As dificuldades na leitura não estão incorporadas na questão do fracasso escolar "em geral". Elas não estão tampouco colocadas em relação com o meio social ou cultural, mas são atribuídas aos déficits patológicos. Esse não será mais o caso nas décadas seguintes.

O ensino da leitura nos livros sobre a história da educação

A história da leitura escolar tem também seu lugar nas histórias gerais da educação. Não me detive nas numerosas obras que enumeram as biografias dos grandes pedagogos de ideias inevitavelmente, obrigatoriamente pioneiras: em se tratando de leitura, Rousseau, Pestalozzi, Montessori e Decroly são frequentemente evocados como mestres definitivos. Selecionei cinco livros franceses, porque eles descrevem as instituições e as práticas, citam as prescrições pedagógicas e os debates sobre o assunto. Marrou e Riché tratam sobretudo da formação das elites, pagãs e depois cristãs para Marrou, monásticas depois urbanas, para Riché: eles citam documentos interessantes

descrevendo as aprendizagens de base, mas a leitura dos principiantes é somente um ponto menor em sua exposição.

L´enseignement en France: 1800-1967 é um livro que marcou época. Antoine Prost se interessa pela instrução popular e descreve os relatórios de resistência e os conflitos políticos que acabaram por estruturar uma dupla rede de escolarização, primária/popular e secundária/elitista e, em seguida, por aproximar as duas redes após a Segunda Guerra Mundial. Publicado em 1968, o livro termina mostrando que a unificação e a democratização da escola pública pareciam estar em vias de realização. Naquele momento, os sociólogos fazem suas críticas violentas ao sistema escolar.

Essa mudança de tom é sentida no livro de Chartier, Compère e Julia, publicado quase dez anos mais tarde. Nessa data, a "crise da leitura" tornou-se uma preocupação política maior, que mobilizava todos os especialistas da escola. Não é de se estranhar que os limites da alfabetização popular tenham se tornado uma questão central para os historiadores. O debate começou igualmente nas fontes documentais que permitem quantificar estatisticamente a porcentagem de leitores e de não leitores: pode-se tomar a capacidade de assinar como um bom índice?

Uma história quantitativa, questões qualitativas

O debate histórico se inflama em 1977, quando aparece o livro de Furet e Ozouf, *Lire et écrire. L´alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry.* O livro rompe com os mitos fundadores da escola laica e republicana: não, não foi Jules Ferry que impulsionou a população francesa em direção à cultura escrita, mas as igrejas, no momento dos conflitos religiosos da Reforma no século XVI. Não, os Iluministas progressistas do século XVIII e a Revolução francesa não aumentaram de maneira significativa a porcentagem de franceses capazes de assinar. Sim, era possível aprender a ler sem escola, ou com professores com métodos absurdos. Sim, numerosos franceses sabiam ler sem saber escrever... Pesquisas similares são logo realizadas em outros países da Europa. As questões colocadas em torno do índice de alfabetização (a capacidade de assinar) fazem nascer novas questões: o que significa essa competência? Pode-se saber assinar sem saber ler? Sem saber escrever? Quais são as competências dos que sabem ler sem saber escrever, esses leitores "semialfabetizados"?

Como vocês veem, nas pesquisas publicadas na década de 1970, a influência das pesquisas sobre sociologia da escola é patente: a democratização de estudos longos, o fracasso escolar, a seleção das elites, a constituição das hierarquias sociais que decorrem das escolaridades, eis os temas que são o centro dos trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, de Basil Bernstein, de Guy Vincent e de outros. Esses trabalhos ocupam o essencial dos debates sobre a escola da época. Todos esses sociólogos mostram como, numa sociedade democrática, a escola participa na reprodução de clivagens sociais que

ela tem por missão abolir. As desigualdades de origem familiar se dissimulam por trás dos resultados escolares que selecionam bons e maus alunos.

Entretanto, a questão das classes sociais e da cultura escolar não coincide diretamente com a da leitura. Pelo contrário, começam-se a medir os limites de uma aproximação quantitativa da alfabetização. A clivagem entre cultura oral e cultura escrita parece uma pista a explorar: aberta em 1977 com Jack Goody, ela será desenvolvida durante toda a década de 1980-1990.

II. Década de 1980: História social do letramento [*LITERACY*] na Europa: marcas, discursos, práticas.

A leitura não é uma passividade, mas uma atividade

No trabalho que acabo de mencionar, ninguém ainda se questionava sobre o que é a leitura: a experiência que dela tem cada um tornava inútil qualquer tentativa de definição. Mas eis que o olhar sobre o que é a leitura começa a mudar. Michel de Certeau em *L'invention du quotidien,* em 1980, recusa uma concepção "passiva" de leitura. A leitura é para a escrita o que a recepção é para a produção, o que é a escuta para a tomada da palavra: uma atividade, não uma passividade. É um ato que requer atenção, vigilância, que mobiliza também a liberdade e a imaginação do leitor. Falar do "ato da leitura" é indicar que não se lê "com os olhos", mas com os saberes, julgamentos, emoções e valores. O leitor não é um simples "receptáculo do texto".

Entretanto, aquele que escuta/ouve não é afetado da mesma maneira que aquele que lê. O que faz aquele que lê? Como caracterizar a especificidade do gesto da leitura? Os psicólogos cognitivistas estão justamente elaborando modelos para descrever o ato de ler. Mas, para a história que nos preocupa, é a oposição fundadora da escrita que se vai mostrar a mais rica de desdobramentos. O que permite à leitura existir é a escrita, e o que contrasta com a escrita não é a leitura, é a oralidade. Etnólogos acabam de observar efeitos diretos que a introdução da escrita produz nas sociedades e as mudanças cognitivas que ela produz. Por isso, uma série de pesquisas para compreender o que se passa quando uma sociedade "se alfabetiza", quando passa do oral para a escrita. Goody abre o caminho com a famosa *Raison Graphique* (em inglês, *The Domestication of the Savage Mind*), bem antes de outros escritos (*La Logique de l'écriture:* aux origines des sociétés humaines, 1986; *Entre l'oralité et l'écriture*, 1994).

Entre letramento [*LITTÉRACIE*] restrito e letramento [*LITTÉRACIE*] generalizado

Com o ensaio de Walter Ong, em 1982, *Orality and literacy, The technologozising of the word*, traduzido rapidamente para 12 idiomas, impôs-se o uso da palavra "letramento" ["*literacy*"]. Ong, na linha de trabalho de Mc Luhan, pensa que a televisão e o telefone

puseram fim à era Gutemberg. Ele pensa, como Goody, que a escrita mudou o modo de funcionamento do espírito humano, e o ponto que o deixa apaixonado é essa "segunda oralidade", que parece deixar em segundo plano a escrita ou a leitura, mas que penetrou nossa cultura escrita, o letramento [*literacy*]. O termo "letramento" ["*literacy*"] ao longo do tempo causou problemas de tradução para as línguas romanas que somente conheciam o termo "alfabetização" ["*alphabétisation*"]. O letramento [*literacy*] designa atividades humanas que implicam o uso da escrita, assim como a oralidade designa o conjunto de atividades humanas que implicam o uso da palavra viva. A particularidade da escrita é que ela materializa a palavra, faz com que os outros a vejam, transforma a palavra em ferramenta técnica. A palavra não se exerce mais no diálogo que mobiliza todos os sentidos, mas se efetua à distância, isolando a mensagem, transformando-a em "coisa".

Para melhor e para pior: para melhor, pois a escrita imutável, que se pode reler e fazer reler por toda a vida, abre possibilidades para o trabalho intelectual inédito. Com as listas, os esquemas, as tabelas, uma nova ordem lógica entra no espaço mental dos homens. A escrita se torna uma prótese de memória que guarda os pensamentos, as leis, os títulos de propriedades, os contratos, de uma maneira bem diferente da palavra dada. Mas o que está perdido são a imprevisiblidade das trocas, os sinais selando a promessa, comprometendo a honra. E também a entonação, os silêncios, as repetições, as hesitações, o ritmo, os gestos, o olhar, a expressão do rosto, resumindo, tudo o que os oradores da Antiguidade chamariam de "a ação". O psicólogo David Olson, em seu livro *A world on paper*, de 1994, buscará ver como os escritores se esforçaram para reduzir a distância, ainda que irredutível, entre palavra viva e a escrita, inventando marcas específicas para "dar voz" ao texto (a pontuação, a configuração da página, a sintaxe). Ele dedica seu trabalho à Jérôme Bruner, discípulo de Vigostsky, e a Jack Goody, seu colega de Cambridge. Mas, em 1980, os psicólogos tratavam ainda a língua escrita como um dado atemporal.

Quando as sociedades se alfabetizam [*alphabétisent*], o letramento [*littéracie*] restrito

Entretanto, ao lado do par letramento [*literacy*]/oralidade que distingue as sociedades com ou sem escrita, Goody apresenta um outro par letramento [*literacy*] generalizado/letramento [*literacy*] restrito, para designar usos graduados de escrita. Dentro das sociedades de escrita, ele distingue dois grandes regimes de uso. O letramento [*literacy*] generalizado é aquele das sociedades contemporâneas, em que a oralidade das trocas é, vez ou outra, penetrada pela escrita, sempre presente de maneira implícita. Ao contrário, quando o letramento [*literacy*] é restrito, geralmente para usos religiosos, a escrita coexiste com as culturas orais, sem as penetrar verdadeiramente. É o que numerosos pesquisadores sobre culturas populares de diferentes países da Europa confirmam historicamente, em particular Peter Burke, em *Popular Culture in Early Modern Europe* (1978). Quando a escrita, privilégio dos clérigos, está reservada a cerimônias

religiosas e a atos oficiais, o camponês que está imerso em uma cultura oral, prática, festiva, ritualística não se ressente de seu analfabetismo [*analphabétisme*], ou melhor, de seu iletrismo *[illiteracy*] como uma falta ou uma privação de que a instrução deveria dar conta. É somente quando "tudo se lê" que o iletrismo [*illiteracy*] se torna uma desvantagem.

Os efeitos cognitivos da entrada na escrita

O que concluir dessa abordagem etnológica da escrita para pensar a história do ensino da leitura? Essencialmente, duas coisas.

Primeiramente que passar de uma cultura oral para uma cultura escrita não é somente uma maneira de adquirir uma técnica, é mudar o modo de pensamento. Essa mudança, ao mesmo tempo em que abre novas possibilidades, implica também uma perda, já que a entrada na cultura escrita parece ser um caminho sem volta. De certo modo, aquele que sabe ler não poderá jamais pensar, sentir, imaginar o mundo como antes, nem compartilhar as formas de crer, de fazer e de pensar como aquele que não aprendeu a ler.

Devem-se tirar conclusões sobre como as crianças, todas iletradas [*illettrés*] de nascimento, entram na leitura? Os estudos clínicos de Emilia Ferreiro (1979, 1985) mostram a energia que as crianças de nossa sociedade dedicam para "imaginar" o funcionamento da escrita, bem antes de aprenderem a ler. O surpreendente é que suas concepções cognitivas erradas seguem etapas ordenadas. Assim, a obtenção de "provas" sobre o "visível" no ensino da escrita (a forma, o número, a ordem das letras) precede sempre o estabelecimento de relações entre os sinais escritos e o que se entende (o nome das sílabas, a ordem dos fonemas). Cada criança deve redescobrir, frequentemente com alegria, outras vezes com perplexidade ou medo, que a escrita codifica os sons "sem significação" da língua e não os ícones diretamente significantes. Para cada um, aprender o princípio alfabético, mesmo que se ensine, parece sempre ser da competência da descoberta.

Segunda conclusão: designando dois regimes de letramento [*literacy*], Goody forjou uma ferramenta que permite olhar diferentemente o que os historiadores chamariam "os limites da alfabetização popular". De fato, o problema não é para ele o da porcentagem de leitores, mas o das modalidades de leitura. Nos tempos da Reforma, as Igrejas Protestantes, e depois, com uma distância no tempo, a Igreja Católica, consideram que a instrução cristã dos fiéis, em tempos de conflitos religiosos, demanda que todos eles saibam ler literalmente as verdades da sua fé. Qual "saber ler" podem almejar, senão os próprios modos de leitura, aquele do letramento [*literacy*] restrito, restrito aos saberes da religião e aos usos das liturgias ritualísticas?

Podem-se, portanto, olhar diferentemente os antigos métodos de ensino da leitura. Todo o problema está em datar a conjuntura que faz inclinar a sociedade

ocidental, não da oralidade para o letramento [*littéracie*], mas de um letramento [*littéracie*] restrito para um letramento [*littéracie*] generalizado.

Da cartografia da Europa alfabetizada [*alphabétisée*] às práticas de leitura

As contribuições reunidas por Harvey Graff, em 1981, configuram assim uma cartografia avançada da leitura na Europa: o Norte protestante esmaga o Sul católico com sua superioridade, as cidades esmagam o interior, e os homens aprendem a ler e assinar bem mais cedo do que as mulheres. Essa cartografia estatística se sustenta, ainda, na hipótese que as porcentagens medem sempre a mesma competência na leitura, do século XVII ao fim do século XIX. É isso, portanto, o que outros artigos do livro levam a colocar em questão. Por exemplo, o caso da Suécia. Eu descobri com espanto esse modelo sueco de uma "sociedade sem escola", que não é aquela que Ivan Illich desejava: a lei encarrega os chefes de família de instruírem ou fazerem instruir seus familiares, e os pastores efetuam um exame de controle anual. Aquele que não sabe ler não pode nem se casar, nem testemunhar em um processo, nem fazer testamento. Consequência: a porcentagem de leitores e de leitoras é a mais elevada da Europa no fim do século XVIII, mas se trata, é claro, da capacidade "de ler somente".

As pesquisas dos historiadores se encontram assim distribuídas de maneira inédita: os que lidam com os arquivos que vão do Renascimento ao Iluminismo (CRESSY, 1980; HOUSTON, 1988; GRENDLER, 1989) tratam do letramento [*literacy*] restrito, mesmo quando se interessam pelas elites sociais. Os que investigam o século XIX (SÉGOLÈNE LE MEN, 1984; MARTYN LYONS, 1987; KAESTLE, 1991) estão no mundo da letramento [*literacy*] generalizado. É o que confirma a análise dos títulos e das tiragens de textos publicados (religiosos *versus* profanos, discursos *versus* narrativas, científicos *versus* populares) em *L'histoire de l'édition française* (CHARTIER; MARTIN, 1983-1985). Mas como e quando se dá a mudança de um a outro? E por quê?

Duas pistas se encontram assim abertas de maneira conjunta: a primeira concerne às pesquisas sobre as práticas sociais da leitura, para as quais é necessário encontrar fontes e testemunhos. É o programa que traça o livro coletivo *Pratiques de la lecture*, dirigido por Roger Chartier, em 1985: não é suficiente conhecer os números das edições e das reedições, é necessário saber mais sobre a leitura em si, essa operação invisível que não deixa vestígios. Como os leitores leem os livros de piedade, os catecismos, as *Fábulas*, de La Fontaine, *La Nouvelle Héloïse,* de Rousseau ? As histórias de vida, os textos literários, as cenas de leitura que figuram nas biografias ou nos romances podem ser tratados como materiais decisivos para abordar a leitura como prática de criação de representação. Assim, a autobiografia de Jamerey Duval, que Jean Hébrard comenta, conta como um pastor que nunca foi à escola pode aprender a ler e terminar como bibliotecário.

A escolarização dos saberes elementares e as finalidades heterogêneas da leitura

A segunda pista concerne à história do ensino da leitura. Como as funções sociais da leitura orientaram as práticas de ensino? Como os mestres instruíram seus alunos para os tornarem leitores «adaptados» às finalidades da época? A primeira precaução, de método, é distinguir com cuidado os discursos e as práticas. Se tanto a história da pedagogia ou da educação estão mais relacionadas ao gênero "novela de ficção histórica", é por ter lido nos discursos (prescrições institucionais, projetos políticos, reflexões teóricas) uma descrição da "realidade". Ora, há uma grande distância da lei aos decretos de aplicação e dos decretos às aplicações "na prática". Os discursos dão acesso às "representações", indicam o que é desejado, recomendado, prescrito, proibido, tolerado. Tais informações são essenciais para compreender as evoluções de uma época, desde que não se acredite que elas correspondem "à realidade".

A investigação realizada para estudar a evolução durante um século de *Discours sur la lecture, 1880-1980* (CHARTIER; HÉBRARD, 1989) permitiu, assim, localizar um surpreendente deslocamento no tempo. Enquanto a leitura extensiva, rápida se espalha no início do século XIX, com a leitura do jornal popular, das novelas com altas tiragens, a escola tem, até a década de 1960, um discurso que preconiza a leitura lenta, atenta, exaustiva de um corpus fechado, de textos escolhidos com cuidado e relidos de geração em geração. A leitura de tudo o que se lê rapidamente, por curiosidade ou por prazer, de tudo que se esquece assim que se lê, é proibida na sala de aula: "não" aos jornais, às revistas, às novelas policiais. Quanto às leituras "funcionais", as leituras de uso diário, elas não fazem parte das finalidades escolares, e ninguém pensa em encaminhar os alunos a elas. Tudo se passa como se coexistisse uma sociedade que vive há muito tempo sob o regime de um letramento [*littéracie*] generalizado, extensivo e uma escola que viveria ainda sob o regime do letramento [*littératie*] restrito. O modelo de "leitura intensiva" continua sendo o dos textos religiosos, mas na escola francesa ele se tornou laico, ele se exerce sobre um pequeno número de textos literários, os "clássicos", cânones consagrados do patrimônio nacional. Foi preciso nada menos que a difusão generalizada da televisão para que as coisas mudassem. Temendo ver a leitura abandonada em proveito das imagens, os professores se põem a incentivar "todas as leituras". A definição cognitivista da leitura como "tratamento de informações" pode doravante ser aplicável às leituras escolares.

Tratando-se de estudar as práticas para os alunos principiantes, a segunda precaução, ainda de método, é opor-se à tentação didática. O único artigo citado na bibliografia em Apêndice a este texto, "La scolarisation des savoirs élémentaires", publicado em 1988 na revista *Histoire de l'Éducation*, marca a meu ver um verdadeiro momento decisivo para a história do ensino da leitura na época moderna. Jean Hébrard buscou reconstruir, a partir dos dispositivos diferentes para iniciantes que se encontram nas fontes, as finalidades antigas da aprendizagem. Ele reconstituiu três: escrever-ler em latim, finalidade visada pelos

futuros clérigos; escrever-contar em francês, finalidade visada pelos filhos de negociantes; e ler-recitar, finalidade visada para as crianças do catecismo.

A eficácia da antiga pedagogia se ilumina então subitamente. Enquanto as categorias didáticas do presente eram projetadas sobre a escola do passado, ela permanecia incompreensível.

Como sabemos ler e temos lembranças da nossa aprendizagem, nossa experiência de leitor e de antigo aluno estrutura nossas categorias de recepção, mesmo contra a nossa vontade. Se, além disso, o pesquisador é um pedagogo, o absurdo didático de um método salta aos seus olhos, antes mesmo que ele possa descrevê-lo. O método silábico, da leitura de cor é absurdo em relação às finalidades contemporâneas da leitura, mas talvez não o seja, levando-se em conta as finalidades antigas. Isso significa que a própria leitura tem uma história. Toda a década de 1990 está ocupada em tirar conclusões do que se tornou em pouco tempo uma evidência.

III. Os anos 1990-2000: a leitura e seu ensino têm uma história

A evolução das "formas de ler" e as tecnologias de escrever-ler

A conjuntura da década de 1990 sempre trabalhou com a questão do fracasso escolar da leitura (LAHIRE, 1993), ainda mais após a descoberta do analfabetismo [*illettrisme*] dos adultos (BESSE, 1992; LAHIRE, 1999). Os cognitivistas estabilizaram suas modelizações do ato de ler (FAYOL, 1992), e o conceito de "letramento" [*littéracie*] foi amplamente adotado (SOARES, 1995). Mas a novidade da década é colocar à disposição do público as pesquisas sobre a história da leitura.

Manguel (1996) publica um ensaio de sucesso, e duas obras coletivas vão-se tornar referências: de um lado, a de Gugliemo Cavallo e Roger Chartier; de outro, a de Armando Petrucci e Gimeno Blay. Antonio Viñao (1999) conta como a leitura de Walter Ong e o encontro com Armando Petrucci, Gimeno Blay, Harvey Graff, Dominique Julia e Jean Hébrard fizeram-no abandonar suas investigações sobre a administração escolar para mergulhar na história da leitura e da escrita, desafios intelectuais bem mais emocionantes.

Tornam-se assim acessíveis, para todos os que trabalham em torno desse assunto, as questões debatidas há muito tempo entre especialistas e as respostas que eles deram:

- A leitura muda quando se lê num rolo de papiro, ou quando se giram as páginas de um códigо de pergaminho? E quando se lê numa tela de computador?
- Por que Santo Agostinho não era capaz de ler silenciosamente?
- Quando e por que foram inventadas as maiúsculas, os espaços entre as palavras, a pontuação?

- A invenção da imprensa altera alguma coisa no ensino da leitura?
- Como os principiantes aprendiam a ler com textos que conheciam de cor?
- A que corresponde a "revolução da leitura" (que muitos lamentam) no século XVIII?
- Por que, até 1850, os professores ensinavam a ler e, somente em seguida, a escrever?
- Os iletrados [*illettrés*] de Jules Ferry são os mesmos que os de hoje?
- A que corresponde a invenção dos métodos de leitura silábico e global?
- Por que as pesquisas dos psicólogos não produziram novos métodos? (etc.)

Essas perguntas têm evidentemente respostas, mas o surpreendente não é isso. O surpreendente é que ninguém se colocava essas questões anteriormente, enquanto toda a documentação que contém as respostas já era conhecida. A ideia de que a leitura tem uma história é ainda uma ideia nova. Atualmente, cada um ainda se esforça por tirar conclusões para seu próprio campo de pesquisa, trabalhando sobre a história do ensino.

Em direção à história do ensino da leitura aos principiantes

Agora que a maior parte dos enigmas foram resolvidos, pode-se reconstituir o percurso histórico do ensino da leitura? Para simplificar, permaneçamos no âmbito da escrita em caracteres latinos.

Do fim do Império Romano à Idade Média

A pasta dos pequenos romanos, como explicou Marrou, contém rolos de manuscritos (poesia, oradores) e, além disso, uma tabuinha de cera sobre a qual aprendem a escrita cursiva com um estilete: ela se apaga com o calor do sol ou do fogo. No século II, os *Dísticos,* de Caton, (provérbios em dois versos) ofereciam a eles uma primeira coletânea de textos para principiantes, que seria utilizada até o século XVI. Encontram-se versões espanholas até o século XIX no México, como mostrou Carmen Castañeda.

Fim do Império Romano, desaparecimento das escolas municipais, os livros se refugiam nos mosteiros, onde copistas transcrevem nos códices de pergaminho os escritos gravados nos rolos de papiro. A literatura religiosa, Evangelhos, Salmos, Sermões substitui a literatura antiga que se folheia agora em livros de todas as dimensões. Jovens monges devem aprender de cor 150 salmos, com a ajuda, ao mesmo tempo, do livro e do canto dos ofícios. Quando se diz que alguém "é um salmista", "lê seu salmo", isso significa "aprender a ler". Até o século XVIII, a palavra "salmodiar" designará o livro de leitura dos principiantes, mesmo quando os Salmos foram substituídos por outras orações (Pai Nosso, Credo, Dez Mandamentos, Ave Maria).

A escrita cursiva romana desapareceu no século VIII, no momento em que as conquistas muçulmanas interrompem as trocas no Mar Mediterrâneo e reduzem o comércio às trocas locais. Ela reaparece somente no século XIII, quando a retomada do comércio urbano torna novamente indispensável uma escrita rápida. Veem-se nascer, então, "as escolas de ábaco", onde os alunos vêm tomar lições para aprender a escrever/contar no idioma local.

A invenção da leitura silenciosa

Nos conventos, os copistas não estão apressados: escrevem na magnífica minúscula da época carolíngia. Introduzem, gradualmente, as inovações tipográficas vindas de monges irlandeses que tiveram necessidade desse auxílio para bem distinguir as palavras do latim, tão afastadas do seu gaélico: maiúscula inicial em letras decoradas, barra ou ponto e espaço separando as palavras, travessões, vírgula, parênteses. Essa separação entre as palavras é decisiva, pois facilita o reconhecimento direto das palavras. É "a segunda via", por "endereçamento" e não por "decodificação", para retomar o vocabulário dos cognitivistas. A leitura silenciosa decorre disso, e, nas bibliotecas, os estudantes medievais devem-se calar a partir do século XIV.

Logo que a leitura é separada da voz, os movimentos oculares mudam, outros modos de leitura aparecem: leitura rápida, não linear, percebendo a estrutura dos textos antes de seguir sua linearidade, utilização do hipertexto das citações. Entramos então na leitura moderna? De forma alguma. A memória literal da leitura não é abolida, mas é ainda considerada indispensável. Mary Carruthers destacou bem o papel da memória literal nas sociedades de "letramento [*littéracie*] restrito", onde o texto fixado no livro é tanto mais precioso quanto os livros são raros. Ler é interiorizar exaustivamente e definitivamente o texto do outro, a Sagrada Escritura que é preciso "provar", os textos litúrgicos que retornam periodicamente cada ano, mas também as argumentações escolásticas, jurídicas, as obras literárias, os tratados de medicina. Ler é saber.

Tempo de Reformas religiosas: letramento [*littéracie*] restrito e alfabetização [*alphabétisation*] de massa

No século XVI, quando é necessário ensinar a todas as crianças as verdades necessárias para a sua salvação, os clérigos utilizam os processos que eles mesmos utilizam: fazer as crianças lerem as orações que conhecem melhor. Quer estejam em latim, quer estejam na língua das crianças, serão explicadas no catecismo, que também é necessário conhecer de cor. Esse processo tem uma grande vantagem pedagógica: permite aos principiantes se exercitarem sozinhos, já que conhecem o texto oralmente. Saber bem a sua lição é ser capaz de coordenar, sem erro, nem hesitação, os olhos, o dedo e a voz. Cada recitação consolida a correspondência letra-som, e as crianças podem

em seguida transferir esse saber para textos novos (mas do mesmo gênero, por exemplo, os 7 Salmos da Penitência que se cantam nos enterros). Limitados à leitura de livretos impressos, os alunos têm necessidade de uma aprendizagem especial para aprender a ler a escrita manuscrita de contas, contratos, títulos de propriedade.

Em contrapartida, é impossível ensinar a escrever às crianças: o papel é caro, as plumas de ganso muito difíceis de manipular. Em meios populares, a escrita é útil apenas aos filhos de comerciantes que devem saber manter um livro de conta. Para todos os outros, será "ler somente".

O método da soletração entre os dois regimes de letramento [*littéracie*]

Sem escrita, como fixar na memória o sistema correspondente que permitirá ler textos novos? Pela soletração, consequência dessa dissociação entre leitura e escrita. Como testemunho, o diálogo escolar de 1624 relatado por William Coote:

> John: *How do you write"people"*? [Como você escreve "*people*"?]
> Robert: *I cannot write* [Eu não sei escrever]
> John: *I mean not so, but when I say "write", I mean "spell", for in my meaning they are both the same.* [Não me refiro a isso, mas quando eu digo "escrever" eu quero dizer "soletrar", pois, na minha compreensão, eles são a mesma coisa.]
> Robert: *Then I answer you, "p,e,o,p,l,e".* [Então eu respondo: '*p,e,o,p,l,e*']

A técnica de soletração desempenhou, assim, um papel de substituto oral do gesto gráfico. Se podia "funcionar" sobre textos conhecidos de cor, essa técnica se torna contraproducente quando se exerce sem esse suporte, entre os anos 1750 e 1850, quando a leitura silenciosa, rápida, difunde-se ao mesmo tempo em que a leitura das novelas, dos jornais, das gazetas. Os preceptores são os primeiros a querer preparar seus alunos para a leitura "generalizada": param de fazer ler as orações e se lançam imediatamente com o seu aluno no estudo das sílabas, depois palavras com uma, duas, três sílabas. As crianças têm quatro anos, cinco anos: impossível fazê-las escrever. Os preceptores imaginam jogos, imagens para mobilizar a sua atenção. Sua escolha de sílabas segue em uma progressão "lógica", indo do simples ao complexo, e as primeiras frases são compostas de palavras totalmente regulares. Quando a criança domina todas as sílabas sem significado, supõe-se que ela possa ler "qualquer texto". No momento em que ocorre então "uma revolução da leitura" como prática social, em que a sociedade passa do letramento [*littéracie*] restrito ao letramento [*littéracie*] generalizado devido ao desenvolvimento da imprensa, a escola entra no primeiro fracasso de massa da sua história: "a leitura é a calamidade da infância", escreve Rousseau. Quando se generaliza esse método para as crianças do interior que falam apenas dialetos, após a Revolução, pode-se imaginar o desastre.

Os métodos que ajudavam a ler no tempo do letramento [*littéracie*] restrito não funcionam mais, e nenhum outro novo método está disponível para substituí-lo. É necessário esperar 1850 e a entrada precoce na escrita, para que os resultados escolares se acelerem dramaticamente. Com efeito, o método da soletração recua por toda a parte na Europa por volta de 1850. As ardósias e os gizes permitem aos mais jovens treinar para fazer e o "i" e o "o", os maiores têm cadernos de papel de celulose, baratos, sobre os quais escrevem com plumas metálicas que não se desgastam. Copiam linhas de letras e de sílabas, que memorizam dessa maneira, mas em escrita cursiva. Consequentemente, a escrita cursiva aparece nos manuais de leitura, ao lado das letras de imprensa.

Método silábico e método global

Como as crianças leem as sílabas diretamente, esse ler-escrever simultâneo abole a soletração do "B-A BA". Passa à posteridade com o nome de "método silábico", já que as sílabas são pronunciadas de uma só vez. O método global nasce nesse contexto: já que as crianças podem pronunciar diretamente as sílabas, memorizadas à força de terem sido escritas uma a uma, por que não poderiam fazer a mesma coisa com as palavras? O método "*whole word*" americano é introduzido no Brasil por missionários a partir da década de 1900. Encontrei o meu primeiro método "*whole word*" na cidade de Belo Horizonte/MG, onde colegas me contaram que elas tinham aprendido, muito rapidamente e muito bem com *Lili*, um pequeno álbum sem nenhuma decomposição de palavras. O meu problema nesse caso não era explicar o fracasso escolar, mas o sucesso, que era "impossível", seguindo as teorias psicológicas sobre a aprendizagem da leitura. Foi Isabel Frade quem me ajudou a resolver o problema, reencontrando os cadernos de alunos, acompanhando o método de leitura: cópias, cópias, cópias. Essas escritas, letra por letra, efetuavam-se sobre os textos do álbum, evidentemente conhecido de cor. As cópias permitiam a descoberta do processo de correspondências letra-som, exatamente como se fazia sobre o Pai Nosso no século XVII.

Conclusão

Deixemos abertos os canteiros da história contemporânea do ensino da leitura: serão sem dúvida o objeto da maioria das comunicações nos próximos dias. É tempo de concluir. Terminarei destacando o que a pesquisa histórica me parece ter trazido de novo.

O primeiro ponto é uma constatação: nenhuma história do ensino da leitura pode fazer a economia dos procedimentos utilizados ao mesmo tempo para ensinar a escrever. Essa constatação pode se transformar em conselho aos psicólogos e aos pedagogos: o que concluir das avaliações atuais sobre os desempenhos comparados

dos métodos de leitura, se não se sabe nada sobre o ensino da escrita conduzido simultaneamente?

O segundo ponto é uma questão posta aos formadores: ensinar a ler aos principiantes ao longo do tempo tem sido considerado como uma coisa simples. Por que se considera hoje que essa tarefa se tornou tão complicada, que o nível de formação de professores nunca é suficiente?

O terceiro e último ponto é uma previsão, dirigida aos fabricantes de utensílios pedagógicos: as mudanças atuais de tecnologias da escrita estão mudando nosso sistema de letramento [*literacy*]; deveriam, por conseguinte, também produzir mudanças importantes nos métodos de ensino. As pesquisas sobre a leitura, conduzidas há 40 anos, não levaram à invenção de nenhum novo método. Em contrapartida, a vinculação tela-teclado produzirá em curto prazo novos métodos de aprendizagem: profissionais os estão inventando, sem dúvida. Seria divertido que os psicólogos ou os pedagogos tenham menos bons olhos para os detectar do que os historiadores.

APÊNDICE

Breve bibliografia cronológica: história, ensino (versus aprendizagem), leitura[4]

*1887, F. Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie*, [James Guillaume, Article «Lecture»].

*1934, Nila Banton Smith, *American Reading Instruction*, Newark, (5e ed. 1974).

**1948 H-I Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Seuil.

1962 Pierre Riché, *Éducation et culture dans l'Occident barbare,* VI-VIIIe siècles.

1964, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passseron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Seuil.

*1966, M. Mathews, *Teaching to read, historically considered*, Univ of Chicago Press (reprint. 1976).

*1967, Jeanne Chall, *Learning to read: the great debate*. New York.

1968, Prost, *L'enseignement en France:* 1800-1967, Belin.

1971, [1975] Bernstein, *Langage et classes sociales,Codes sociolinguistiques et contrôle social.*

1972, Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique* [1980 *Le Sens Pratique*].

[4] Os títulos indicados com asterisco são dedicados à história da leitura ou ao ensino da leitura. Entre colchetes, são indicadas as datas de tradução para o idioma francês.

*1976, R. Chartier, D. Julia, M-M. Compère, *L'Éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, SEDES.

1977, Furet ; Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Minuit.

1977, [1979] Jack Goody, *The domestication of Savage Mind*, Cambridge, Cambridge U. Press.

1978, Peter Burke, *Popular culture in early modern Europe*, New York.

1978 [thèse, éditée en 1982] Guy Vincent, *L'École primaire française:* étude sociologique.

1979, Emilia Ferreiro *et al*, *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, México.

1980, M de Certeau, *L'invention du quotidien, Arts de faire*, 10/18.

*1980, David Cressy, *Literacy and the Social Order. Reading and Writing in Tudor and Stuart England.*

1981, Dominique Julia, *Les trois couleurs du tableau noir*, Belin [textes sur l'éd., Révolution Française].

1981 Harvey J. Graff (ed.), *Literacy and Social Development in the West: a Reader*, Cambridge U.P..

1982, Walter Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word,* NY.

1984, Ségolène Le Men, *Les abécédaires français illustrés du XIXe siècle*, Paris, Promodis.

1985, Chartier dir., *Pratiques de la lecture* [J.H. *Jamerey Duval*, Bourdieu, Fabre, Darnton, Bresson].

1985, Emilia Ferreiro, *Psicogénesis y educación*, México [*Psicogênese da língua escrita,* Porto Alegre]

1987, M. Lyons, *Le triomphe du livre. Une histoire sociologique de la lecture en France au XIXe siècle.*

*1988, Jean Hébrard, «La scolarisation de savoirs élémentaires», *Histoire de l'Éducation*, 38, mai.

1988, R.A. Houston, *Literacy in Early Modern Europe. Culture and Education 1500-1800*, London NY.

*1989, Paul F. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning, 1300-1600*, Baltimore.

*1989, Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture 1880-1980*, Paris, BPI.

1990, [2002] Carruthers M., *Le Livre de la Mémoire*, Paris, Macula.

1991, Carl F. Kaestle, *Literacy in the United States, Readers and readings since 1880,* Yale.

1992, Besse J.-M. *et al.* dir., *L'« illettrisme » en questions,* Lyon, PUL, Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard. p.19-46.

1992, Fayol M. et al., *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.

1993, B.Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire.*

1994, J. Magalhães, *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime. Alfabetização em Portugal.*

1994, [1999] D. Olson, *The world on paper:* the cognitive implications of reading and writing.

1995, [1997] G. Cavallo et R. Chartier ed., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Seuil.

1995, Magda Soares, *Letramento e alfabetização.*

1995, A. Petrucci, Gimeno Blay, ed, *Escribir y Leer en Occidente* (A. Viñao sur el Neoalfabetismo)

1996, [1998] A. Manguel, *History of reading* [*Une histoire de la lecture*, Actes Sud].

1998, André Chervel, *La Culture scolaire,* Paris, Belin.

1999, B. Lahire, *L'Invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte.

*1999, A. Viñao Frago, *Leer y escribir, Historia de dos prácticas culturales,* Mexico.

*1999, Marina Roggero, *L'Alfabeto conquistat.o Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*

*2000, Anne-Marie Chartier/Jean Hébrard, *Discours sur la lecture, 1880-2000* (rééd. augmentée), Paris, Fayard.

*2000, Rita Marquilhas, *A Faculdade das letras. Leitura y escrita em Portugal no Seculo XVII.*

*2004, Castañeda, Galván, L. Martínez, eds., *Lecturas y lectores en la historia de México*, México.

*2004, D. Lindmark *Reading writing, schooling, Swedish pratices of ed. and literacy 1650-1880*, Umeå

*2005 Jennifer Monnagan, *Learning to Read and Write in Colonial America*, Boston, 2005.

*2006, André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz, 2006.

*2007, Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire*, Retz.

*2009, Olson, Torrance, ed, *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge U.P..

*2010, Meda, Montino, Sani ed., *School Exercise Books*, 2 vol, 1567 p. Macerata.