

Dar aula com bibliotecas de classe

MIRTA LUISA CASTEDO

O dinheiro gasto com textos de leitura, escrita, ortografia e caligrafia pode ser utilizado para manter a classe equipada com uma rica variedade de recursos autênticos. Cada classe precisa ter sua própria biblioteca, ampliada por clubes de livros e trocas de livros, livros emprestados pela Biblioteca Municipal, coleções emprestadas temporariamente pela biblioteca da escola e livros escritos por alunos-autores, produzidos artesanalmente no centro de publicações da classe.

KENNETH GOODMAN

ainda hoje, após várias décadas de conscientização sobre a importância de contar com bibliotecas nas classes e nas escolas, é surpreendente notar que a sempre defendida demanda de alfabetização universal não seja sistematicamente acompanhada por uma constante demanda de instalação de bibliotecas em todas as classes ou, ao menos, em todas as escolas da região. E, mais ainda, quando se conta com o acervo necessário, o que fica faltando são mais programas sistemáticos e constantes que, contra uma lógica de livros únicos e leituras únicas, abram a aula para o universo das inúmeras leituras na diversidade de gêneros que acumulamos através de séculos de cultura escrita.

Aprende-se a ler, lendo é uma afirmação que se torna vazia de conteúdo por não contar com os materiais a serem lidos, essa *coleção de documentos escritos* que chamamos de bibliotecas. E, para ir um pouco mais além, também não é possível *aprender a escrever, escrevendo* sem uma intensa leitura de textos do mesmo gênero e sem livros de consulta ao redor do escritor, seja um pequeno escritor ou um grande especialista.

Assim como durante séculos a cena da leitura escolar foi a de um conjunto de crianças, cada uma com o mesmo livro nas mãos, cada uma em sua mesa esperando a indicação da professora para começar a ler, há décadas temos trabalhado para que o cenário da aula se transforme em *uma biblioteca sob medida para a classe*, onde um conjunto de crianças e docentes trabalha com os livros (e agora tam-

bém com as telas do computador). Não é por ser ambiciosa que essa nova cena de leitura deixa de ser possível: uma comunidade de leitores e escritores interagindo em torno dos textos indispensáveis, pertinentes e próprios de cada uma das diversas práticas de leitura, escrita e oralidade que queremos que as crianças conquistem; uma comunidade que consegue construir os implícitos compartilhados que permitem a convivência com o diverso, mas não por ser diferente, incompreensível.

A experiência acumulada durante muitos anos na construção dessa nova realidade escolar nos faz ficar convencidos de que algumas práticas escolares nos conduzem ao propósito descrito.

Possibilitamos que docentes e alunos de todos os anos, mesmo que ainda não leiam por si mesmos de maneira convencional, destinem o tempo necessário para organizar a *biblioteca de classe* e para mantê-la em funcionamento durante todo o ano. A maior quantidade e variedade possível de materiais de leitura em um lugar acessível da sala, ao alcance das crianças, apresentados de maneira atraente, renovados e restaurados periodicamente para que circulem, sejam lidos, sejam trocados entre leitores, sejam objetos de estudo, tomados como modelos de escrita, para consulta, como fonte de bons argumentos ou refutações consistentes...

A BIBLIOTECA INDISPENSÁVEL

Participar da cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e acionar conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os textos e seu contexto...

DÉLIA LERNER

Um de nossos propósitos fundamentais é incorporar todas as crianças na cultura escrita. Apoiamo-nos na definição de Olson sobre cultura escrita (1998) para postular que, na escola, queremos que todos conquistem o *poder* de participar da tradição escrita da ciência, da filosofia e da literatura. Isso supõe *ter acesso* a textos, fixados e acumulados por alguma escrita ou outro meio, que possam ser modificados, dando lugar a diversas versões. Por isso, para participar da cultura escrita é antes de tudo indispensável contar com um acervo de documentos escritos, ou seja, com o que hoje chamamos de *biblioteca*. Também é indispensável ter acesso à participação nas instituições onde são desenvolvidas práticas específicas com os textos: o direito, a justiça, a família, o comércio, a saúde, a educação, os meios de comunicação... Cada instituição desenvolve práticas culturais a partir das quais se dá sentido ao que se lê e se escreve.

É por isso que definimos nosso objeto de ensino como as práticas sociais da linguagem, algo muito mais complexo e amplo que a língua contida nessas práticas, porque esse objeto “se refere às dimensões particulares do funcionamento da lingua-

gem relacionadas às práticas sociais em geral, dado que a linguagem tem uma função de mediação em relação a estas últimas”. Bautier (1997) diz que essas práticas são ao mesmo tempo sociais, cognitivas e linguísticas — isto é, não só nem dissociavelmente linguísticas. Os sujeitos não as interpretam de maneira abstrata, mas a partir de seu lugar social, e é por isso que:

Seu caráter é, portanto, heterogêneo, e os papéis, ritos, normas e códigos próprios da circulação discursiva são dinâmicos e variáveis. A relação dos atores com as práticas da linguagem também varia e a distância que pode separá-los ou, por outro lado, aproximá-los, tem importantes efeitos sobre os processos de apropriação. Estudar o funcionamento da linguagem como prática social significa, então, analisar as diferenciações e variações em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados. (Schneuwly e Dolz, 1997)

Sabemos, além disso, que a escola é a instituição que continua desempenhando a função de incorporar os aprendizes nas instituições em que as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas. Ao menos é a instituição para a qual se atribui a função de garantir essa incorporação para todos, independentemente de seu lugar social de nascimento. Para isso foi criada, e queremos contribuir para que continue sendo assim. E é na escola, também, que se aprende a compartilhar uma metalinguagem para falar e pensar sobre os textos: sobre sua estrutura, seu significado, as intenções dos autores, as interpretações de acordo com os contextos, suas formas de produção, as condições em que foram produzidos etc. Não é o único espaço social em que isso acontece, mas continua sendo o único que se propõe a garantir o acesso ao poder da palavra escrita, mantendo e aprofundando de maneira progressiva a troca sobre o que foi lido, construindo uma linguagem para falar e pensar sobre a cultura escrita.

É por isso que consideramos que uma função essencial do professor é encontrar as situações em que faça sentido compartilhar, opinar, trocar ideias, reler, discutir... sobre as práticas desenvolvidas em torno dos textos em diversos contextos. Formar leitores é ensinar a considerar

[...] a maneira como os textos podem ser entendidos ou mal-entendidos por outros leitores. Os leitores críticos não consideram apenas o que um texto diz ou significa, mas também a intenção do autor e sua forma retórica, distinguindo aquilo que o autor tentava fazer com que algum leitor acreditasse daquilo que eles próprios estavam dispostos a acreditar. (Olson, 1995, p. 181)

Não só nos perguntamos o que significa, mas também: por que o autor disse isso? A quem se dirige? O que o autor quer que o leitor faça ou pense? O que iria interpretar um leitor que não compartilha as mesmas suposições?

Conseguir esse propósito é um processo que compromete toda a vida escolar, tanto a partir da proposta das instituições como das práticas de todos os professores e professoras envolvidos nos processos de formação de nossas crianças. Assim como não é possível alcançá-lo por meio de um único texto, também não é possí-

vel conquistá-lo por meio de uma única situação. Mais do que reivindicar a importância de uma situação de ensino da leitura sobre outra, somos partidários de uma multiplicidade de situações que adquirem sentido em função dos propósitos, das características dos textos e das práticas relacionadas com eles.

EM VOZ ALTA, A LEITURA DA ANTIGUIDADE

Diversas cenas de leitura atravessam a história. David R. Olson (1998, p. 168) diz que práticas completamente diferentes podem receber o nome de leitura, e que estas sofreram uma mudança relacionada com as estruturas dos textos e as suposições a respeito de seu significado.

Na Antiguidade “não existia o desejo, característico das civilizações modernas, de tornar a leitura mais fácil e veloz, pois as vantagens que o mundo moderno encontra na possibilidade de ler mais facilmente [...] não eram percebidas como vantagens pelos homens da época antiga” (Saenger, 1995, p. 276). A leitura moderna, caracterizada pela rápida e eficaz recuperação da informação durante a leitura de consulta, pela capacidade de ler rapidamente muitos livros técnicos, lógicos e científicos de grande complexidade e pela grande difusão de toda a cultura escrita em todos os estratos sociais da população, era inconcebível nessa época, pois: “Não existia quase nenhuma outra maneira de ler que não fosse a de repetir as orações em voz alta e escutá-las para determinar se tinham sentido. [...] O sentido permanecia oculto na página até que fosse pronunciado em voz alta” (Illich, 1995, p. 47).

A leitura no mundo antigo era oral — em voz alta — e lenta, do tipo que interrompemos para entender e que desfrutamos várias vezes com o texto pronunciado, que se torna mnemônico, algo possível diante de um cânone escasso e impensável diante da superabundância de textos da atualidade.

O fato de não concordarmos que a prática de leitura em voz alta seja a única modalidade presente nas classes, e isso acontece em muitas escolas, não significa que deva ser banida. Essa é uma leitura de profissionais, que ensaiam várias vezes os textos para serem ditos diante de uma audiência. A mesma possui um lugar na cultura escrita e, portanto, tem lugar nas práticas escolares. Não é por ser antiga que devemos bani-la da escola; é uma modalidade que está presente em inúmeras situações.

Algumas delas são:

⇨ *Sessões de teatro lido*

Para escolher uma obra de teatro para ser lida em voz alta consultamos muitas outras para poder selecionar uma entre várias; também consideramos para que tipo de auditório será lida. Para preparar a obra, distribuímos os papéis de acordo com os alunos e ensaiamos várias vezes. Durante os ensaios, as crianças aprendem a considerar as marcações, a assimilar a voz do ator ou do fantoche para interpretar sua fala de acordo com aquilo que acham que deve ser dito, a ler interpretando

uma condição mental — com raiva, com entusiasmo, a ponto de chorar... Quando se aprende a ler em voz alta, também se aprende a aprofundar na construção de sentidos, porque a leitura em voz alta é, antes de tudo, uma interpretação da obra que o leitor constrói tendo por base o texto do autor.

...⇨ *Seleção de poemas para produzir uma antologia ou para recitá-los*

Possibilitamos que as crianças ensaiem várias vezes a leitura de poemas escolhidos, para serem lidos ou recitados perante uma audiência, quando leram e ouviram a leitura de uma diversidade de formas poéticas, quando puderam desfrutar e trocar ideias sobre diferentes efeitos, formas e procedências que esse gênero pode ter e quando construíram critérios autônomos de escolha relacionados com gostos e apreciações estéticas. Nessas circunstâncias é que consideramos que estarão em condições de realizar uma seleção das obras preferidas e conservá-las em papel e/ou em versões gravadas, da mesma maneira que fazem para realizar uma apresentação diante de uma audiência. As crianças releem textos que já conhecem para selecionar quais são os mais oportunos, de acordo com o destinatário, ou podem realizar uma seleção com base em uma restrição: de um autor, populares, de uma temática humorística etc.

Com o teatro, com os contos ou com os poemas propomos a leitura de outros textos que trazem conhecimentos sobre as obras e seus contextos para que a interpretação avance: recomendações e resenhas, biografias de autores e ilustradores, prólogos, catálogos, textos explicativos e descritivos sobre personagens e ambientes. Esses textos enriquecem a possibilidade de interpretação.

...⇨ *Exposições e leitura em voz alta no contexto de comunicar o que foi aprendido*

Possibilitamos que as crianças aprendam a expor o que foi aprendido diante de diversas audiências, a ler em voz alta os relatórios de seus trabalhos, e a ler diante de seus pares para estudar um tema. Isso supõe o desenvolvimento de diversas e contínuas sequências de trabalho nas quais se aprenda progressivamente a resolver os inúmeros problemas que essas práticas acarretam. Nas exposições orais, com o apoio de diversas imagens ou esquemas que ajudamos as próprias crianças a elaborar, muitas vezes elas leem em voz alta um texto que escreveram para a ocasião e que ensaiaram reiteradamente para estar seguras de conseguir o efeito desejado diante do auditório. Durante a exposição também é possível ler textos de outros, selecionados entre os já lidos e geralmente curtos (Castedo e Cuter, 2007).

A leitura em voz alta que hoje possibilitamos na escola é ensaiada várias vezes até encontrar o sentido que se quer comunicar a uma audiência. Quando ensinamos a ler em voz alta, ensaiamos várias vezes, assim como fazem os atores, para “emprestar” a voz ao autor. Quando isso é feito, as crianças aprendem a construir um sentido do texto e também descartam outros possíveis; é dessa maneira que colaboramos para a progressiva consciência sobre as possibilidades de interpretação alternativa.

A leitura em voz alta é sempre a leitura de um texto conhecido, um entre tantos outros, um em especial e cuidadosamente escolhido antes de iniciar o processo de ensaios. A escolha da obra a ser lida também é um processo que requer ser ensinado e que é gradualmente aprendido. Sem a escolha “dessa” obra, “especial” para a audiência, “adequada” pelo tamanho ou pela quantidade de personagens, “única” para esse leitor... a prática perde o sentido que queremos manter. Sem um conjunto de materiais a partir do qual selecionar é impossível desenvolvê-la. Buscar na biblioteca de classe, pedir nas das salas vizinhas, explorar o material disponível na biblioteca da escola e, se for possível, pedir emprestado de outras bibliotecas vizinhas são práticas indispensáveis para desenvolver as situações descritas.

LER EM SILÊNCIO, DEBATER E COMPREENDER

Com a re(introdução) de separações entre palavras pelos escribas irlandeses e anglo-saxões (século XII para o alfabeto latino) surge a possibilidade de leitura silenciosa: “a introdução de separações entre palavras liberou as faculdades intelectuais do leitor permitindo ler qualquer texto em silêncio e, portanto, com maior rapidez, e permitindo, sobretudo, compreender mais facilmente uma grande quantidade de textos de maior complexidade intelectual” (Saenger, 1995, p. 276).

Essa leitura “liberada da pronúncia” dá lugar à proliferação das diversas teorias da interpretação que foram expandidas durante a Idade Média e são desfrutadas no debate permanente, com a sombra do castigo presente, escudadas no fato de que os textos podem ser interpretados em diferentes níveis, mais ou menos próximos de Deus ou dos homens (ler o texto para extrair dele normas de vida, ler o texto para obter uma doutrina moral e relatos edificantes, ler literal ou racionalmente...).

Ler é discutir, e a discussão é sempre com outros. Os homens medievais nos ensinaram a abrir o texto para outros textos na busca de argumentos para sustentar as interpretações: a consultar as gramáticas e os dicionários que iam estabilizando o significado dos vocábulos e das construções, a considerar a história e a geografia para levantar hipóteses sobre o significado em seu contexto de produção, a manter um olhar antropológico sobre o possível sentido dos fatos na cultura a partir da qual são relatados e, inclusive, a considerar o texto não só como o produto da mente do autor, mas também de suas intenções em relação à audiência.

Embora hoje saibamos que não há apenas uma interpretação correta disponível para tudo o que se possa ler, assim como pregava o grande sonho da leitura moderna sobre o qual nossa escola foi fundada, continuamos nos esforçando para que existam muitas discussões nas classes sobre, com e em torno dos textos. Debater a respeito das interpretações dos textos abrindo-os para outros textos é uma das práticas mais utilizadas em nossas propostas de trabalho em classe. Tivemos de aprender a democratizar a interpretação, e isso significou construir na escola um

difícil equilíbrio entre os diversos sentidos que as crianças dão aos textos e os significados possíveis que não estão somente nas palavras, mas que são veiculados por meio delas.

Aprendendo com a história da leitura, em nossas aulas começamos apresentando os textos e, revelando as razões que nos levam a colocá-los em cena, tentamos não nos esquecer de que podemos retomar essas razões à medida que vão se modificando no intercâmbio com as crianças. Assim como fazem os leitores interessados fora da escola, nesse intercâmbio com as crianças colocamos em cena nossos próprios interesses nas obras, em seus detalhes, por seu contexto de produção... Lemos muito em voz alta e procuramos fazer isso do início ao fim ou com as paradas planejadas em lugares precisos, sem perder o sentido daquilo que tentamos comunicar. Nós mesmos, docentes, ensaiamos as leituras que oferecemos às crianças porque sabemos que a leitura em voz alta sugere interpretações, e algumas vezes, quando necessário, também apelamos para passagens ampliativas extraídas de outras obras.

Quando iniciamos a troca com as crianças, partimos de uma contribuição espontânea de um aluno, caso exista, desde que ela represente um desafio para todos, ou partimos das primeiras emoções, impressões ou efeitos da leitura. Em todos os casos, trata-se de uma impressão global sobre o que foi lido. Mas o intercâmbio se mantém e se aprofunda retomando o texto e discutindo sobre o que foi lido com todo o grupo: relemos em voz alta, intervimos para que os alunos notem algum aspecto que passou despercebido, propomos contraexemplos, coletamos alternativas e os convidamos a confrontá-las. Quando os alunos não encontram soluções, lhes mostramos diversas opções para que eles as analisem e decidam. Ensinamos a buscar, ao longo do texto, indícios que permitam coordenar elementos que não têm um vínculo explícito ou linear. Propomos que analisem alguns aspectos particulares desse texto para analisá-los especificamente com eles. Oferecemos informação direta que os alunos não possuem (sempre que não seja a que os alunos têm de elaborar).

Quando a dinâmica de intercâmbio foi consolidada, propomos aos alunos que eles mesmos discutam em pequenos grupos e mostrem as respostas para o problema e a maneira de resolvê-las para seus companheiros. A prática de discussão em pequenos grupos tende a imitar aquela que se desenvolve com todo o grupo e por isso inclui a releitura das crianças, só que agora por si mesmas.

Pouco a pouco começamos a sistematizar estratégias para resolver os problemas de leitura e das conclusões que vão sendo construídas sobre o conteúdo referencial (principalmente as que surgem da relação entre os diversos textos). As sistematizações recuperam saberes construídos em todos os momentos precedentes. Os saberes sobre os conteúdos referenciais que vão sendo compreendidos durante a leitura costumam resultar em anotações coletivas e em equipes, que são incrementadas, acumuladas e modificadas no decorrer das aulas (diferentemente da abordagem dos saberes linguísticos e discursivos que normalmente são propostos para os momentos de escrita).

A dinâmica básica dessas aulas é organizada em sequências: acompanhar a obra de um autor, de um gênero ou subgênero, de um personagem, sessões de leitura e escolha da versão de uma obra entre outras ou acompanhar a leitura de um romance. Todas estas são sequências de trabalho que supõem um acervo de textos em torno do qual circular.

APRENDER A LER E A ESCREVER NA BIBLIOTECA¹

As práticas escriturárias e gráficas introduzem uma distância entre o sujeito falante e sua linguagem, oferecendo a ele os meios de dominar simbolicamente o que até então dominava de modo prático: a linguagem, o espaço, o tempo. Os meios de objetivação do tempo (cronograma, agenda, planejamento etc.), as listas de coisas por dizer ou fazer (como planos de ação ou de palavras futuras), os itinerários ou os percursos traçados, os diários íntimos e todas as formas estéticas da escrita (escrita de poemas, de histórias, de “arte literária”...) são, sem dúvida, instrumentos de configuração de nossa temporalidade, de nossa espacialidade e de nossa linguagem, que são exceções cotidianas e repetidas em relação ao ajuste pré-reflexivo do sentido prático para uma situação social. Existe a mesma brecha entre o tempo vivido “que passa” e o tempo organizado, graças aos meios de objetivação, do que entre o trajeto espontâneo de um automobilista e um itinerário de viagem planejado, preparado, dividido em etapas etc., ou do que entre a palavra espontânea em um contexto de interação e sua escrita elaborada, controlada.

As práticas de escrita são, então, verdadeiros atos de ruptura diante do sentido prático: mantêm uma relação negativa com a memória prática do habitus e possibilitam um domínio simbólico de certas atividades, assim como sua racionalização.

BERNARD LAHIRE

A biblioteca é um espaço propício para desenvolver diversas práticas de interpretação e produção de escritos cotidianos, práticos ou “domésticos”: fichas de empréstimo de livros, anotações de pedidos de exemplares de bibliotecas vizinhas, listas de classificação dos materiais, arquivo de pastas onde se acumulam cópias e recortes de textos diversos — desde receitas culinárias até anotações de interesse sobre um tema —, agendas de leituras de todo o grupo e roteiros pessoais, catálogos de recomendações de editoras, produzidos pelas próprias crianças ou de especialistas. Cada um desses escritos possui contextos de utilização particulares, como qualquer prática de linguagem, e supõe determinada relação com o tempo, o espaço e com os outros.

Como bem assinala Bernard Lahire, essas práticas não devem ser consideradas como “práticas menores”. Elas possuem um sentido social e cognitivo relevante, pois possibilitam o domínio simbólico e a racionalização da linguagem, do tempo e do espaço.

Desenvolvemos muito esse tipo de atividades em classe e com a biblioteca para cumprir, ao mesmo tempo, o propósito didático de ensinar a compreender as

1. Agradeço a especial colaboração de María Dapino e Viviana Traverso na redação deste parágrafo.

leis de organização do sistema de escrita para os mais novos, aqueles que ainda não leem convencionalmente, para introduzi-los em práticas de cultura escrita cujo poder fica normalmente oculto atrás do véu do “cotidiano”, do “habitual”, do “doméstico”.

Para manter viva a biblioteca desenvolvemos diversas situações. Por exemplo:

⇨ Com a compra, doação ou empréstimo da biblioteca institucional ou de outras bibliotecas escolares e públicas *renovamos o material* periodicamente, para que seja mais provável manter o interesse das crianças e ao mesmo tempo ampliar e aprofundar sua formação como leitores. Se o material chega à escola em pacotes fechados, eles são apresentados gradualmente. Possibilitamos que as crianças participem da *organização* da biblioteca. Diferentes necessidades apresentam novos problemas, que, de acordo com o momento e a experiência leitora das crianças, adotam diferentes soluções. Para isso, o docente propõe situações de *exploração e classificação de materiais* de acordo com as possibilidades e os caminhos que as crianças percorreram como leitores. É comum que as crianças mais novas tentem inicialmente realizar uma organização espontânea dos textos por critérios perceptivos (cor da capa, sua textura ou espessura). Depois de ter mais contato e explorar materiais escritos, elas descobrem que esses critérios não são funcionais e começam a construir outros que, pouco a pouco, se relacionam com o conteúdo e o gênero.

⇨ Montamos o *fichário* e o *inventário bibliográfico junto com as crianças*. Essa listagem é atualizada permanentemente, com a inclusão de novos materiais de leitura ou devolução dos já lidos. Fichário e inventário estão sempre à disposição das crianças e fazemos com que elas se tornem independentes do docente para a consulta.

À medida que as crianças se familiarizam com os livros, leem e escutam a leitura de histórias de seu interesse, desfrutam da linguagem, compartilham com os outros aquilo que foi lido, começam a manifestar sua vontade de dispor dos livros por mais tempo. Nesse contexto, faz sentido apresentar o problema de registro e ordenamento do material da biblioteca.

⇨ *Catalogar os materiais da biblioteca* por meio do registro dos dados mais importantes das obras permite o controle do acervo e também sua rápida e fácil localização. (*Com os mais novos*) A partir dessa situação é possível ensinar a ler e a copiar os dados necessários de maneira seletiva, tais como: título, autor, ilustrador, editores. As crianças têm de examinar as capas e as contracapas levando em conta diferentes indícios fornecidos pelo texto com a finalidade de registrar a informação solicitada nas fichas.

⇨ *O docente trabalha com os alunos o formato da ficha* para decidir o que é necessário deixar escrito para saber de qual livro se trata. É possível mostrar vários modelos para analisar e comparar com as que se deseja produzir nessa ocasião. Para completar as fichas é possível indicar um conjunto de livros por duplas e intervir para que as crianças localizem na capa os dados necessários e os copiem nas fichas. O adulto pode transcrever esses dados em outra folha, em letra de imprensa maiúscula, para que as crianças possam interagir com a variedade tipográfica mais fa-

miliar a ela. Finalizada a tarefa, os autores ou outros companheiros podem revisar as escritas produzidas. Dependendo de suas experiências prévias, a produção das fichas pode ser realizada em duplas ou de forma individual (Molinari, 2008).

Quando trabalhamos o formato da ficha com as crianças mais novas ou que não tiveram experiência com esse tipo de prática, sugerimos que pensem em “*O que é necessário deixar escrito para que os livros não sejam perdidos?*”. As crianças com menos experiência normalmente consideram que o nome do livro é suficiente. Nossa intervenção é no sentido de ler e comentar as capas e contracapas para tornar mais complexos os dados a serem incluídos.

Quando mostramos várias fichas de biblioteca para analisar e comparar com as que se deseja produzir, discutimos a relação entre as fichas a serem produzidas e o contexto de uso. Analisamos, por exemplo, que existem alguns dados que não precisam ser incluídos, porque se trata de uma biblioteca pequena, que funcionará entre usuários conhecidos, mas que pode ser útil incluir o lugar e a data de edição para saber se é um livro muito antigo.

Enquanto essas decisões para completar a ficha estão sendo tomadas, explicamos e conversamos com as crianças sobre os diferentes papéis do *autor, ilustrador e editora*: comentar que a *editora* se encarrega de deixar a publicação mais atraente para venda e comercialização; analisar com as crianças o lugar da ilustração em diferentes obras; chamar a atenção para o fato de que nos textos enciclopédicos ou testemunhais costuma-se encontrar a figura do *fotógrafo*; refletir sobre as razões de em um caso existir ilustração e em outros casos fotografias; selecionar livros em que haja mais de um autor e livros cujos dados não estejam colocados nos lugares esperados; comentar que a *coleção* reúne textos sobre um mesmo tema, autor ou gênero; mostrar vários livros de uma mesma coleção e analisar junto com as crianças as características do formato (tipo de letra, cores) que indicam que se trata da mesma coleção; informar que conhecer a coleção serve para antecipar que tipo de texto pode ser. Mantemos “em uso” esse tipo de reflexão durante toda a escolaridade, e paramos toda vez que algo ainda não considerado aparece em uma nova obra.

Essas situações permitem que as crianças que ainda não compreenderam as regras de funcionamento do sistema de escrita, ou seja, as que ainda não conseguem ler e escrever por si mesmas, se aproximem de sua compreensão. Elas desenvolvem práticas de leitura por si mesmas quando, por exemplo, localizam o nome do autor em uma capa ou na ficha em que diz “autor” para copiar o nome do escritor. Desenvolvem práticas de cópia com sentido quando transcrevem o título da obra ou o nome do autor na ficha. Localizar os dados da capa é uma situação em que as crianças leem por si mesmas para encontrar uma informação específica. As crianças podem se apoiar em diferentes indícios textuais para realizar antecipações sobre o que pode estar escrito: a imagem, aspectos formais do texto (tipo de letra, cor da coleção), índices qualitativos (se há letras que reconhecem porque são as de seu nome), índices quantitativos (se são muitas ou poucas letras). Nossa interven-

ção é no sentido de ajudá-las a elaborar e confirmar suas antecipações. Oferecemos contexto verbal perguntando, por exemplo: “Onde será que diz Andersen?”. Pedimos justificativas para que as crianças explicitem e compartilhem suas estratégias: “Como você percebeu que aqui diz a editora?”.

Copiar os dados da capa do livro para completar a ficha é uma situação de escrita de cópia com sentido. Para crianças nas etapas iniciais de alfabetização, *copiar* não é uma prática transparente. Ao contrário, é uma prática que se aprende à medida que é exercitada. Por exemplo, supõe localizar os dados que é preciso copiar e depois transcrevê-los — pode ser com o modelo do texto escrito à vista ou em sua ausência. Também supõe decidir de onde até onde se copia para não repetir nem omitir fragmentos. Dependendo do tipo de experiência prévia das crianças, a situação de cópia dos dados do livro pode ser realizada de maneira individual, em pequenos grupos ou de maneira coletiva, quando o docente ou alguma criança produz o escrito diante de todos. No caso de crianças com menos experiência nesse tipo de prática, o docente pode realizá-la diante delas, explicitando algumas das ações. Por exemplo: “Eu vou prestar atenção ao título para escrevê-lo igual na folha; como é muito comprido, primeiro vou copiar apenas esta parte porque posso esquecer”.

No caso de crianças com mais experiência, as fichas podem incluir outros dados, por exemplo, uma síntese da biografia do autor. Nos livros que contam com dados biográficos do autor é possível pedir que as crianças façam um resumo desses dados para sua inclusão na ficha. Como o resumo depende da situação comunicativa e do propósito que se quer alcançar, não existe um único resumo possível para um texto. Portanto, é preciso decidir quais dados podem ser de interesse para o potencial leitor. Por exemplo, registrar o local e a data de nascimento pode permitir estabelecer vínculos entre a vida dos escritores e aquilo que escrevem. Também pode ser considerado importante informar que o livro — ou o autor — recebeu prêmios importantes como “garantia” de sua qualidade.

⇨ Possibilitamos que as crianças *participem da tomada de decisões* sobre o material a ser incorporado ou conservado na biblioteca. Para tanto, pedimos que elas explorem e consultem catálogos de editoras, contracapas de livros, resenhas de diferentes textos publicados em jornais, revistas e suplementos ou, ainda, o índice bibliográfico ou os catálogos de bibliotecas.

Propomos às crianças que consultem diferentes catálogos para selecionar livros que elas gostariam de conseguir para a biblioteca. Guardamos todos os catálogos de editoras que podemos conseguir em uma seção da biblioteca e, se contarmos com o acesso à internet, também colocamos catálogos eletrônicos à disposição das crianças (na tela do computador ou em páginas impressas). Os catálogos trazem textos que permitem às crianças realizar antecipações: diagramação do tipo lista, escritas destacadas (título, autor, gênero, preço), segmentos de escrita que se repetem (quando são livros de um mesmo autor ou de uma mesma coleção).

Num primeiro momento exploramos, lemos em voz alta e consultamos os catálogos diante das crianças. Explicitamos, isto é, dizemos em voz alta algumas ações que

um leitor realiza nessas circunstâncias, por exemplo: “Este é um catálogo da coleção A la Orilla del Viento (À Margem do Vento); aqui não estão os de Roldán” ou “Aqui estão todas as obras de Antony Browne, vamos ver... sim... estão ordenadas por ano...”. Mostramos, por exemplo, que em letras destacadas e maiores é possível encontrar o título. Lemos alguns títulos e dados que vêm junto com eles (preço, número de páginas, resenha argumental curta). Ampliamos os dados recorrendo à parte em que diz “Ler mais”.

Num segundo momento, nossa proposta é buscar alguns títulos. Dependendo dos saberes das crianças é possível considerar a lista completa ou limitar o campo de possibilidades a dois ou três títulos. Por exemplo, para crianças com menos experiência é possível perguntar: “Onde será que diz *A planta de Bartolo*”, mostrando esse título e “*Problema del sauce llorón?*” (Problema do salgueiro chorão). Para crianças com mais experiência é possível pedir que localizem *Chapeuzinho Vermelho* limitando a “*Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Vermelho e o lobo feroz e Cinderela*”. Dessa maneira, as crianças têm de encontrar o título em um conjunto mais restrito. Como os títulos são similares quanto à extensão, e as partes iniciais e finais dos textos também se repetem, elas são obrigadas a fazer uma análise interna dos títulos e considerar indícios qualitativos. Quanto mais semelhantes forem o tamanho e as letras que compõem os títulos, mais desafiador será o problema.

Finalmente, propomos às crianças que explorem catálogos em pequenos grupos para decidir quais livros elas gostariam de ter na biblioteca de classe. Durante essas leituras, as crianças podem identificar novos títulos de um autor cuja obra elas consultaram ou descobrir outros livros, de uma mesma coleção, que teriam interesse em conhecer. Também podem selecionar textos de acordo com o tema que abordam ou com o gênero.

No âmbito das discussões a respeito de quais livros podem escolher surge a necessidade de contar com mais informação antes de tomar decisões. O docente pode falar sobre a existência das resenhas, de textos que geralmente sintetizam o argumento de um livro e, ao mesmo tempo, emitem opinião sobre a obra. São textos de opinião que pretendem exercer influência nos destinatários. Podem ser situações em que o docente lê ou as crianças leem por si mesmas. Com as crianças que estão se iniciando na alfabetização é o docente que pode ler diferentes resenhas e discutir com todas elas se gostariam de conseguir o livro e por quê.

À medida que se adquire prática é possível evidenciar as marcas no texto que indicam as intenções do autor. Por exemplo, no caso da resenha de *Vidas de cuento* de Graciela Cabal é possível ver uma tentativa do enunciador de fazer com que o leitor fique interessado a partir de: adjetivos que qualificam a obra e a autora: “Com o humor e a sagacidade presentes na escrita de Graciela Cabal...”; frases apelativas: “... as vidas dos escritores que aparecem neste livro são dignas de serem lidas”; perguntas retóricas que despertam a curiosidade do leitor e enfatizam o aspecto dialógico do texto: “Quais dados devem ser citados com precisão?, Quais podem ser omitidos?”; “... na seleção dessas vidas de contos de fadas alguns fatos são de ficção. Quais? Impossível saber!”.

Vidas de conto

GRACIELA BEATRIZ CABAL

Ilustrações de MARÍA EUGENIA NOBATI

Buenos Aires, Edições Santillana, 2001. Coleção *Leer es Genial*, série *Ayer y Siempre*.

Com o humor e a astúcia que oferece a escrita de Graciela Cabal, as vidas dos escritores que aparecem neste livro são dignas de serem lidas. Louisa May Alcott, Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, Guillermo Enrique Hudson, José Martí, Beatrix Potter, Horacio Quiroga, Robert Louis Stevenson, Mark Twain, Julio Verne e Javier Villafañe, aparecem em rigorosa ordem alfabética. Escrever uma biografia para que seja lida como um conto não é tarefa fácil. Quais dados devem ser citados com precisão? Quais podem ser omitidos? Ao começar, a autora avisa: “na seleção destas vidas de conto alguns fatos são de ficção”. Quais? Impossível saber! O que demonstra que Cabal tomou boas decisões. Mas como, afinal, o que este livro conta são vidas reais, ao finalizar aparece a bibliografia consultada, para os leitores que ficaram com vontade de saber mais.

- ...⇒ As crianças também participam ativamente e tomam decisões sobre os materiais para doar ou emprestar para outros grupos de crianças da escola ou de outras instituições, de acordo com demandas específicas. Por exemplo, no final do ano se organiza uma feira de troca de materiais em que são selecionados os textos que se decide entregar para outros grupos para o ano seguinte. Ou, a pedido de outro grupo, buscar na própria biblioteca o que pode servir para crianças de outra série que precisam de informação, por exemplo, sobre a *história do vestido*. Ou se recorre à biblioteca da escola em busca de materiais para a produção do próprio grupo, por exemplo, antologias de canções ou pesquisas sobre temas específicos. Todas estas são práticas em que se aprende a buscar informação ao mesmo tempo em que se favorece a ampliação da comunidade de leitores e uma importante reflexão a respeito da valorização das obras lidas ou uma antecipação sobre a validade de seu conteúdo.
- ...⇒ A circulação dos livros da biblioteca cria a necessidade de elaborar *regulamentos para seu uso*. O regulamento é, a princípio, um conjunto de acordos dispersos que, aos poucos, vão tomando forma, na medida em que começam a descobrir que esse tipo de documento tem sentido na hora de estabelecer as regras para as interações entre os usuários. Possibilitamos, também, que os regulamentos sejam modificados diante da percepção de novas necessidades.
- ...⇒ *Elaboração de regulamentos*
Por exemplo, depois de passarem alguns meses frequentando a biblioteca da escola, se discute sobre determinadas dificuldades que podem ser percebidas na circulação dos materiais: é muito lenta a dos materiais mais solicitados, não é possível encontrar alguns livros que constam nos catálogos, nem todos os alunos têm o mesmo acesso à biblioteca (e não parece existir justificativa), os materiais estão se deteriorando... O docente pode planejar uma sequência de situações para criar con-

dições que tornem o uso da biblioteca mais ágil e pleno: realizar entrevistas com as pessoas envolvidas para coletar suas opiniões, analisar o regulamento vigente e identificar os artigos que acham que podem ser modificados, convidar as crianças para um bate-papo para que apresentem seus avanços na proposta de modificação do regulamento, anotar as opiniões e as propostas de todos, encaminhar para as autoridades competentes com as anotações dos pedidos correspondentes. Durante esse processo as crianças têm a oportunidade de desenvolver diversas práticas de linguagem a partir de seu próprio papel institucional: ser alunos da escola e usuários de sua biblioteca. Ao exercer essas práticas como cidadãos elas podem, pouco a pouco, tomar consciência sobre suas próprias possibilidades de melhorar as condições em que se exerce um direito, assim como de exigir o cumprimento de um direito que não é aplicado a todos da mesma forma. Aprendem, além disso, a deixar de lado seu próprio ponto de vista para assumir a acordada voz do grupo a que pertencem, nesse caso, da instituição (Castedo e Cuter, 2007).

PAPEL E TELA DO COMPUTADOR

Além de minhas atividades no Ministério de Educação Francês, sou historiador, pesquisador, escrevo artigos, e há cinco anos não trabalho da forma como trabalhei o resto da minha vida, e isso devido à internet. Meu trabalho de pesquisa mudou completamente: 50% de minha pesquisa é feita na internet e, na verdade, não estou em formação virtual, mas estou em pesquisa virtual, e saber trabalhar com isso é decisivo. Agora estou trabalhando, por exemplo, com traduções de textos do português para o francês, entro no Google a cada cinco minutos porque meus dicionários estão lá; quando tenho problemas de referências, entro no site da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, e se há alguma palavra que não entendo e que não encontrei no dicionário, eu a digito no Google, onde imediatamente aparece sendo usada em algum artigo. Jamais havia feito algo assim antes em minha vida de pesquisador. Algo que também é muito interessante, e que uso muitíssimo com meus estudantes, é a comunicação informática com eles, apesar de dar aulas presenciais. Por exemplo, um uso muito importante: de uma semana a outra dou a eles cem páginas para ler e, depois, dois dias antes do curso, mandam mensagens para todo o grupo sobre o que não entenderam dos textos, sobre as reflexões que estes sugerem; depois vem outro que diz que não, não é assim, e eu observo esse fórum, deixo que eles façam primeiro e depois interfiro. No dia do curso já teremos tido uma conversa virtual de várias horas, sobre a qual irei dar meu curso. Estamos aprendendo a usar essas ferramentas, e é magnífico. O Google vai digitalizar, e já começaram a fazer isso, uma das maiores bibliotecas universitárias do mundo, a da Universidade de Michigan. Imaginem vocês que eu tinha medo de pegar um avião para ir trabalhar nessa biblioteca, e em um ano ou dois eu vou tê-la sobre a minha mesa!

JEAN HÉBRARD

Em termos históricos, o conceito de biblioteca sempre esteve relacionado a alguma mudança tecnológica, desde as coleções de pastilhas de argila ou os papiros na Antiguidade, até chegar às “bibliotecas eletrônicas”, quando alguns processos fo-

ram automatizados, e à “biblioteca digital”, quando as coleções de documentos começaram a existir em suporte digital. Chega-se ao conceito de biblioteca virtual quando as coleções e os serviços bibliotecários, em suas diversas modalidades, foram sendo integrados em um espaço em rede. Ao serem transferidas para a internet, as bibliotecas continuam mantendo suas funções específicas: uma coleção sistematizada de documentos.

Aquilo que antes encontrávamos somente em espaços “reais”, como bibliotecas estaduais, comunitárias, escolares e de classe, hoje também pode ser encontrado em espaços “virtuais”. Muitas bibliotecas virtuais são boas e úteis para informar, estudar, buscar e encontrar excelentes livros. Imprimir para ler em papel, ler conectado e escutar textos lidos em voz alta por um profissional são algumas das práticas nas quais as bibliotecas virtuais nos introduzem. Talvez se pense que a consulta em uma biblioteca virtual estimule uma atividade mais solitária e não promova uma troca cara a cara. No entanto, algumas bibliotecas virtuais também possibilitam a troca por meio de fóruns, *chats* e comunidades virtuais de leitores. As telas do computador, além das bibliotecas virtuais, trazem até nós enciclopédias virtuais que exploram ao máximo a natureza multimídia e hipermídia da internet para apresentar seus artigos. Uma enciclopédia virtual é uma produção multimídia. É uma obra, não “uma soma de mídias”, mas a criação de uma nova “obra” a partir das ferramentas multimídias disponíveis na internet.

Ler na biblioteca virtual é, definitivamente, ler. Trata-se de uma leitura que compartilha com a leitura moderna a necessidade de recuperar certas informações de maneira rápida e eficaz, o uso frequente de leituras de consulta, o acesso a “muitos” textos ao mesmo tempo e, ao menos potencialmente, permitiria incorporar mais estratos sociais da população à cultura escrita — como já aconteceu com a imprensa. Textos virtuais disponíveis não são o mesmo que acesso irrestrito de todos e de todas.

Como em toda modalidade de leitura, a prática de leitura na tela do computador possui especificidades próprias de seus propósitos e das características dos materiais e superfícies nos quais os textos se encontram. Na tela — esse grande hipertexto — quem souber buscar, encontrar e validar o encontrado compreendeu grande parte dos segredos dessa leitura (Ferreiro, 2006). Essa necessidade surge pela existência de um novo espaço, o quase infinito espaço virtual. As fronteiras de uma biblioteca virtual “não são determinadas pela geografia”, e sua disponibilidade temporal “depende da demanda de quem a consulta” (citando a definição de biblioteca virtual na Wikipédia).

Mas, como diz Ferreiro, “não podemos confundir partes isoladas de informação com conhecimento”. Isso implica que a escola, além de ensinar a usar as bibliotecas virtuais, tem de ensinar a processar esse conhecimento, esse dado, esse livro ou essa citação e transformá-lo em algo mais que um resultado satisfatório do buscador: “Ser usuário de um computador não basta para se entrar nas bibliotecas virtuais” e “também não é suficiente ter tido experiência em bibliotecas reais” (Perelman, 2008) porque nas bibliotecas virtuais “não existem indicadores da prá-

tica editorial tradicional nem ‘guarda —objetos’ bibliotecários” (Ferreiro, 2006). Nas bibliotecas reais os textos em papel têm uma ordem e uma hierarquia relativamente fixas. Na web, ao contrário, os textos têm uma estrutura aberta e descontínua, e podemos entrar neles a partir de diferentes lugares e de acordo com a busca que tivermos realizado.

Encontrar o que procuramos em uma biblioteca virtual exige certas práticas de leitura próprias da internet, buscar e encontrar: em que parte da página eu busco? Que palavra-chave devo utilizar? Será que preciso usar caracteres próprios das buscas (+, -, “)? Avaliar: qual é a fonte dessa informação? Ela é crível/confiável? Será que é atual? Tomar decisões de navegação: Será que fico na página em que estou, cliço em um link interno ou externo da página ou volto atrás na busca? Seremos capazes de tomar decisões enquanto buscamos e encontramos a informação: salvo esse arquivo ou essa foto? Leio conectado ou guardo o livro para lê-lo depois? Guardo a página inteira ou apenas uma parte? (Warschauer, 1999).

Na internet é fundamental dominar as buscas e, no caso das bibliotecas virtuais, isso também é essencial. A previsão, o planejamento e o controle são elementos muito importantes para realizar buscas eficazes em dois sentidos: encontrar o que queremos e que nos sirva para aprender. A previsão e o planejamento são necessários antes de buscar porque precisamos saber quais palavras-chave e sinais vamos usar.

Os buscadores da internet, ao funcionar como fórmulas matemáticas, decodificam, mas não interpretam. Portanto, essa tarefa da elaboração prévia daquilo que vamos buscar tem de ser parte da situação didática. Nesses processos também está presente uma delimitação de nosso objeto de busca, da mesma forma que delimitamos qualquer objeto de estudo: precisamos saber se estamos buscando uma informação para realizar uma entrevista, se estamos à procura de uma citação literária, de um fac-símile para um trabalho de história ou se precisamos de uma foto atual do reitor de uma universidade ou de um jogador de futebol. Essa elaboração prévia da busca também vai nos servir posteriormente para comprovar se o que encontramos é o que estávamos buscando ou se temos de especificar a busca ou procurar em outro lugar (Perelman, 2008). Então, afirma a mesma autora, controlar o que encontramos é o outro passo fundamental de uma busca adequada na internet. É ali que vamos primeiro descobrir se encontramos o que buscávamos e, depois, se o resultado é válido e confiável. E para que isso aconteça será preciso ler dentro dos textos, epígrafes, notas de rodapé. E também teremos de verificar, de acordo com o contexto (as páginas da internet podem estar dentro de portais institucionais, de sites de universidades, de portais jornalísticos etc.), os autores e as instituições que produziram esse material. Nos dois processos, o intercâmbio entre alunos e docente tem um papel central: por meio de uma conversa entre todos, durante ou depois da busca, as crianças poderão especificar suas pesquisas para obter melhores resultados, controlar com outros se os resultados são corretos, discutir sobre a validade das informações observando o contexto em que os dados foram encontrados.

“Textos virtuais disponíveis” não são o mesmo que acesso irrestrito de todos e de todas. Como em todo processo social, o destino mais ou menos democrático dessas novas possibilidades dependerá da combinação de muitos fatores. A partir da escola, ao menos, precisamos tentar fazer com que a história seja escrita na direção da maior inclusão possível. Por isso, é urgente começar a pensar nos problemas que iremos enfrentar e resolver nas classes.

Chego às conclusões finais cercada por minhas bibliotecas... pela estante dessa coleção quase completa de revistas, pela outra, a de números soltos que não são conseguidos facilmente, pelos livros práticos às minhas costas — os de culinária e os manuais de objetos que nunca consulto —, pela pilha daqueles que pedem urgente leitura na mesa de cabeceira e que me fazem sentir culpa, pelos cuidados, brilhantes e também mais espessos pelo uso, pelos mais “estudados” e aqueles que guardamos vai saber para quê, porque nunca vão ser lidos. E também o notebook, que agora tem uma pilha de arquivos abertos ao mesmo tempo na pasta chamada de “Biblioteca digital”, onde guardo textos que com muito esforço consigo não imprimir e que me obrigo a ler na tela, talvez para ficar parecida com a geração dos mais jovens. Após dias de escrita e de lembranças de leituras (transformadas tecnicamente em “citações”), à desordem habitual soma-se a recente. É chegada a hora de voltar a me aquietar. É um alívio. E também é um “até logo” para vários daqueles que sempre me acompanham toda vez que escrevo, e para os outros, aqueles que são justamente para esse momento.

Penso, e não posso deixar de pensar, nas imensas oportunidades que alguns de nós temos para conhecer, grande parte das quais está ali, ao alcance da mão ou a um passo da mesa de trabalho, nas estantes das bibliotecas. Penso quão desigualmente estão distribuídas essas oportunidades e, por isso, decido, mais uma vez, não renunciar ao “essencial”:

[...] os idealistas não querem renunciar ao que consideram “o essencial”, a formação da sensibilidade e da imaginação, a construção da identidade cidadã, a curiosidade intelectual e a transmissão de valores. Para eles, a escola sempre tem um projeto de transmissão coletivo e deve continuar ajudando para a compreensão do mundo, sem se preocupar com a rentabilidade das aprendizagens. (Chartier, 2004)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUTIER, E.; BUCHETON, D. Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*, INRP, n. 13, p. 11-25, 1997.

CASTEDO, M.; CUTER, M. E. (Coords.) *Diseño curricular de educación primaria*. Prácticas del Lenguaje, primer ciclo. La Plata: Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

- CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; SIRO, A. I. Enseñar y aprender a leer. Jardines de infantes y primer ciclo de la educación básica. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos, 1999.
- CHARTIER, A. M. *Enseñar a leer y a escribir*. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- FERREIRO, E. *Acerca de las rupturas o continuidades en la lectura*. (Conferencia Inaugural de las Jornadas Profesionales del Libro. Feria Internacional del libro de Buenos Aires.) Conaculta, Colección Lecturas sobre lecturas, 20. México, 2006.
- GOODMAN, K. El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*. Buenos Aires, n. 2, p. 5-13, 1990.
- HÉBRAD, J. La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela. *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*. Buenos Aires: Flacso, 2006. p. 18.
- ILLICH, I. Un alegato a favor de la investigación de la cultura escrita lega. In: OLSON, D. R. TORRANCE, N. (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995. (Colección LEA).
- LAHIRE, B. Écritures domestiques. La domestication du domestique. *Social Science Informatic / Information sur les Sciences Sociales*, v. 34, p. 567-592, 1995.
- LERNER, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- MOLINARI, C. et alii. *La lectura en la alfabetización inicial*. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela. Dirección de Capacitación Educativa, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.
- OLSON, D. R. *El mundo sobre el papel*. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa, 1998.
- _____; TORRANCE, M. La cultura escrita como actividad metalingüística. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, M. (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995. (Colección LEA).
- PERELMAN, E. La exploración de Sofia en los bosques de la Biblioteca Virtual Cervantes. *Congreso Internacional de promoción del libro y la lectura, XI*. Buenos Aires, 2008, p. 11.
- _____. La tensión entre tener éxito y comprender en la búsqueda de información en internet. *XV Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. (no prelo).
- _____.et alii. Búsqueda en internet en situaciones de estudio: los sentidos que construyen los alumnos. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, n. 1, p. 16-23, 2007.
- SAENGER, P. La separación de las palabras y la fisiología de la lectura. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Comps.) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona: Gedisa, 1995. (Colección LEA).
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, INRP, n. 15, 1997.
- WARSCHAUER, M. *Electronic literacies: language, culture, and power in online education*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.