

PARTE 1
ARTIGOS

ILETRISMO, PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DA ESCRITA*

*Michel Dabène***

RESUMO

O ensino/aprendizagem da língua escrita, quer se trate de língua materna ou de língua estrangeira, apresenta aos professores e a muitos alunos sérios problemas que as pesquisas em didática não conseguem resolver de maneira satisfatória. Ora, o domínio da escrita é a principal condição de sucesso escolar. Há alguns anos, fala-se, na França, de iletrismo, para caracterizar a ausência da cultura da escrita. Essa noção mascara a complexidade das relações que os usuários da língua, e não somente os chamados “desfavorecidos” ou “marginais”, estabelecem com o mundo da leitura e da escritura. Dado o fato de que as representações dominantes da escrita a consideram como domínio reservado a uma elite intelectual, aqueles que, em sua vida cotidiana, profissional ou privada, estão em contato com a multiplicidade de textos escritos que circulam socialmente sentem uma insegurança tão grande e tão generalizada que poucos dentre eles pensam ser capazes de superar as dificuldades ligadas à leitura e à escritura. Entretanto, esses sujeitos recorrem a usos da escrita, que nem sempre são considerados legítimos. Um dos objetivos prioritários da pesquisa em didática da escrita é analisar sem exclusividade o que os usuários sabem fazer e o que eles realmente fazem em matéria de usos da escrita, sem condenar o “iletrismo” de alguns, avaliado freqüentemente com instrumentos rudimentares e pouco confiáveis; convém, também, persuadir-se de que muitas das dificuldades têm sua fonte em uma concepção elitista de escrita da qual a instituição escolar tem dificuldade de se desprender.

Palavras-chave: Iletrismo; Leitura; Escritura; *Continuum* escritural.

Há aproximadamente vinte anos, faz-se referência a iletrismo, na França, para designar a ausência de domínio e/ou do uso da escrita por sujeitos que foram normalmente alfabetizados, o que leva à impressão de que tudo já foi dito, num sentido ou noutro, a esse respeito, tanto por aqueles que conside-

• Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio.

* O presente trabalho é uma versão reformulada do texto “Le monde de l’écrit, pratiques et représentations”, publicado originalmente em POUEYTO, J. L. (Ed.). *Iletrismes et cultures*. Paris: LHarmattan, 2001.

** Professor emérito da Université Stendhal, Grenoble III, França.

ram o iletrismo como uma deficiência intelectual, social e psicológica, quanto por aqueles que o consideram como um falso problema.

Constata-se, entretanto, que os adeptos do primeiro ponto de vista não são sempre claros, quando se trata de definir o que entendem por iletrismo, ou, então, que suas definições não são muito diferentes daquelas que se davam, outrora, ao analfabetismo. Constata-se, também, que os adeptos do segundo ponto de vista, aqueles que consideram o iletrismo como um falso problema, têm análises que divergem entre si, em função de seu quadro de referência teórico.

Constata-se, ainda, que os discursos de condenação do iletrismo são mais mediatizados que a evocação das pesquisas de campo, cada vez mais numerosas, mas das quais não se fala muito.

Essas constatações nos levam a perseguir, mesmo correndo o risco da repetição, um trabalho, sempre necessário, de clarificação e de análise dos fenômenos ligados à prática da escrita em uma sociedade amplamente alfabetizada.

Situo-me claramente, e há muito tempo, do lado daqueles que, tendo trabalhado com as práticas e as representações individuais e sociais da escrita, recusam a pertinência da noção de iletrismo e denunciam seu poder de nocividade social, por estar estreitamente associada, mesmo que seja para condená-la, a visões grosseiramente dicotômicas (aqueles que sabem e aqueles que não sabem, como se fosse fácil definir o que é saber ler), que levam a exclusões. Em todo caso, a noção oculta a complexidade das relações que os usuários da língua, e não somente aqueles chamados “desfavorecidos” ou “marginais”, entretêm com o mundo da escrita, recepção e produção, leitura e escritura.

É precisamente a análise dessa complexidade que constitui um objeto de pesquisa suscetível de ampliar o debate e de não confiná-lo à condenação de que constitui uma catástrofe social, como a mídia e certos pensadores têm prazer em fazer, cedendo ao que J. Hérbrard, numa bela imagem, qualifica de “emoção das classes cultivadas”.

Mas recusar qualquer pertinência à noção de iletrismo não significa, evidentemente, cair no excesso oposto de se extasiar frente às formas de cultura que não recorrem à escrita: seria inútil negar que, em uma sociedade de escrita como a francesa (que tem, desse ponto de vista, especificidades bastante fortes, que não conhecem, necessariamente, outras culturas vizinhas), um domínio insatisfatório da escrita oferece problemas. Trata-se de analisar, de forma mais atenta, a natureza desses problemas e de se perguntar quais são suas origens e, em particular, se a sacralização da escrita à qual eles remetem, e que a Escola contribui para perpetuar, é um fenômeno inelutável.

Defendo, então, uma abordagem global e pluridisciplinar do problema, não em termos de definições de iletrismo, mas em termos mais amplos, de relação do su-

jeito com a linguagem¹ e, mais precisamente, com a instância linguageira específica que é aquela da linguagem escrita, inscrevendo-me em “uma perspectiva didática de ensino/aprendizagem e de aquisição”, uma perspectiva didática que não se limita ao quadro escolar, mas que leva em conta as práticas e representações dos atores, tendo como objetivo a análise daquilo que se poderia chamar de perfis de aculturação à escrita. Se falo de aculturação, é para assinalar o quanto importa considerar as contribuições da etnologia às pesquisas sobre as relações de uma sociedade com a escritura.² Dito de outra forma, trata-se de se interrogar não apenas em relação a uma única categoria, que seria desfavorecida, mas em relação ao conjunto de membros de uma comunidade, que entretêm com a escrita relações variadas, heterogêneas e, na maior parte do tempo, conflituosas.

Nessa perspectiva, um certo número de pontos para reflexão podem ser explorados.

Num primeiro momento, não é demais voltar a um problema que perturba as pistas: a confusão entre leitor e letrado, entre escritor e autor, entre escritura e literatura e belas-lettras. Essa confusão perdura, apesar da incontestável laicização da escrita, e contribui para perverter o debate, assimilando, nas representações sociais, tal como é possível analisá-las através dos discursos sobre a escrita, iletrada à inculta.

A representação dominante do ato de ler e de escrever, mostraram as pesquisas, é a de atividades que privilegiam a produção ou a recepção de textos legitimados como merecedores de serem escritos ou lidos; assim, o autor não está muito distante, nem a leitura do livro, que não é qualquer um. O risco evidente é o de não considerar como dignas de serem levadas em conta as múltiplas atividades que recorrem à escrita e que exigem uma utilização particular da linguagem, utilização essa caracterizada ao mesmo tempo pelo abandono da palavra viva, por necessidade ou comodidade, em proveito da inscrição de um traço, materializando a língua, com instrumentos variados, sobre suportes de todos os tipos, fixos ou móveis, duráveis ou evanescentes, quer se trate de copiar, recopiar, colocar por escrito, colocar na página, tomar notas, registrar, transcrever, redigir, corresponder, compor, etc., para se lem-

¹ Essa noção de relação com a linguagem é desenvolvida por Bautier (1995) e por Barré-de-Miniac (1997).

² Nota de tradução: Em seu artigo intitulado “Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural: hypothèses et options méthodologiques” (In: *Vers une didactique de l'écriture: pour une approche méthodologique pluridisciplinaire*. Paris/Bruxelles: INRP/de Boeck, 1996), M. Dabène já discutia a necessidade de, nos estudos sobre a relação do sujeito com o modo de comunicação escrito, distinguir, de um lado, o código e o canal de transmissão e, de outro, *la mise en oeuvre* da linguagem, ou seja, o modo de acesso à comunicação, à expressão e ao saber. Assim, reservava, já naquele momento, os termos escrito/falado para referir-se ao canal e/ou código utilizado(s) e escritural/oral para remeter à instância linguageira de onde emerge o texto. Essa distinção, que tem sido amplamente adotada na França, como confirma, por exemplo, a utilização que fazem dos termos e dos conceitos por eles recobertos os diferentes autores franceses presentes neste volume, é retomada pelo autor no presente artigo. No Brasil, Luiz Antônio Marcuschi (2001), em seu livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, propõe distinção similar, reservando os termos escrita/fala para referir-se às modalidades de uso da linguagem e letramento/oralidade para referenciar as práticas sociais de uso da linguagem.

brar, imaginar, contar, explicar, demonstrar, fazer saber, convencer, argumentar, seduzir, provar, etc., ou, no que concerne à leitura, distinguir, por meio de todos os signos gráficos que nos cercam, o que é legível e portador de um sentido que se oferece à interpretação de cada um.

Caso se levassem verdadeiramente em conta essas múltiplas atividades cotidianas com as quais são confrontados os usuários da língua, as estatísticas sobre o “iletrismo” seriam evidentemente modificadas. É verdade que, para não dar a impressão de ignorá-las, alguns recorreram à noção de “ledor” por oposição à de “leitor”, o que é uma outra maneira de separar o que é digno daquilo que não o é.

Devido a essas representações dominantes da escrita como domínio reservado, que valoriza e é valorizado, os usuários comuns da escrita sentem uma insegurança tão grande e tão generalizada que poucos dentre eles pensam poder ultrapassar as dificuldades ligadas à leitura e à escrita.

Entretanto eles lêem, como mostra Baudelot (1999) a propósito dos jovens, e escrevem, mesmo se, a seus olhos, não considerem suas práticas como legítimas. O pouco que se sabe dessas práticas de escrita extra-escolares não deixa de nos surpreender: quer se trate de cadernos feitos de todos os tipos de colagem (ver Blanc *apud* Fabre, 1993), diários íntimos, listas, cópias, etc. Também as situações de leitura, fora do livro, são numerosas e variadas, em todos os domínios da vida privada, pública e profissional. Aliás, é no domínio da leitura que a laicização da escrita é mais sensível. Concordo parcialmente com Baudelot, quando constata que, para os jovens, a leitura se tornou um “ato comum, que faz parte de um universo em que coexistem a imagem, o som e a escrita”. Concordo apenas parcialmente, porque esse ato não é tão comum como parece, não mais que a escrita, que continua, mesmo em seus usos mais “comuns”, uma atividade que não resulta do exercício natural da linguagem. Digamos que são, em todo caso, atividades cotidianas.³

Essas atividades, reconhecidas ou não, legitimadas ou não, essas práticas escriturais têm em comum uma utilização particular da linguagem que convém analisar.

Uma reflexão sobre a aculturação à escrita não pode ignorar uma “teoria da escrita, sobretudo em sua relação com a oralidade”. Nesse domínio, tem-se ainda a impressão de que tudo foi dito, particularmente pelas ciências da linguagem. Mas nunca se insistirá o suficiente em relação a um certo número de características suscetíveis seja de favorecer, seja de bloquear as aprendizagens e as aquisições. A hipótese de trabalho, nesse caso, é a que considera que a inserção na escrita é antes de tudo um problema de inculcação, para não dizer de incorporação, de uma cultura linguageira que se distingue profundamente da oralidade: em outras palavras, de uma mutação radical nos modos de utilizar a linguagem, de interagir com o outro, de adqui-

³ Sobre esse ponto de vista, ver Dabène (1990, p. 9-26).

rir conhecimentos, de se construir ao mesmo tempo como indivíduo e como ator social comunicante.

A esse respeito, parece-me que ao menos duas confusões precisam ser evitadas. Ambas estão muito presentes não apenas nas representações do senso comum como também nas dos “letrados”. Uma, cultural, já evocada, associa estreitamente escritura e literatura, inscrevendo-se num paradigma em que se aproximam escrita, escritura, belo uso, estilo, norma, correção, prazer estético, obra de arte, etc., ou, numa outra formulação, modo privilegiado de acesso ao conhecimento. A outra, mais técnica, considera a escrita como representação gráfica da língua, inscrevendo-se em um outro paradigma, em que se destacam ortografia, pontuação, relação grafemas/fonemas, plurissistema gráfico, etc.

Nos dois casos, a oralidade está presente como filigrana, não pelo que ela é, mas em sua relação com a escrita, de inferioridade qualitativa, no primeiro caso (domínio do descuido, das transgressões à norma, da instabilidade, etc.), de dependência ou de autonomia, conforme a escola, no segundo caso.

Nos dois casos, também parece haver confusão entre dois níveis de análise: o do canal e o da instância languageira, o da língua e o da linguagem.⁴ A simples oposição entre oral e escrito não dá conta desse duplo nível. Essa é a razão pela qual parece-me sempre útil distinguir, de um lado, o *falado* do *escrito*, como canais de produção, e, de outro, o *orale* e o *escritural*, como instâncias de funcionamento da linguagem. É assim que um texto lido em voz alta emerge da ordem do escritural e do canal falado, enquanto a transcrição de uma conversa emerge da ordem do oral e do canal escrito. As dificuldades que encontram certos alunos relativamente ao nível da entrada na ordem do escritural são iguais, ou maiores, do que as situadas no nível da aprendizagem dos códigos gráficos. É a entrada na ordem do escritural que constitui uma verdadeira aculturação, ou seja, uma outra forma de viver a linguagem, a construção de novos *habitus*, que integram as especificidades dessa ordem languageira, caracterizada, notavelmente, pela dupla ausência, no texto, do não verbal, e no contexto, do outro, do interlocutor.

Quaisquer que sejam as análises das relações entre falado e escrito, tal como, por exemplo, as ciências da linguagem as conduzem, a hipótese didática de uma ruptura radical entre a ordem do oral e a ordem do escritural merece ser explorada, não na perspectiva de uma exclusão qualquer de uma ou de outra ordem, mas para melhor preservar, estrategicamente, suas especificidades respectivas para fins de aquisição.

Reprovam-se, freqüentemente, os aprendizes da escrita por escrever como falam: é verdade que um bom número de problemas de escrita deve-se à confusão entre a ordem do imediato e a ordem do diferido, a ordem da interação, no *hic et*

⁴ Nota de tradução: conferir nota 2.

nunc, e a ordem nas quais as referências de todos os tipos (pessoal, espacial, temporal, corporal, etc.) devem ser verbalizadas. As crianças e um bom número de adultos têm dificuldade de tomar esse tipo de distância de uma linguagem que eles adquiriram na relação imediata com o outro e de forma intimamente ligada à expressão corporal.

O que representa, também, um problema é a adoção de um modo de expressão e de significação que não se beneficia, na maior parte dos casos, nem do controle de sua recepção nem da cooperação imediata do destinatário ou do produtor, quando se trata de leitura, para a elaboração comum da intercompreensão.

É verdade, as primeiras aprendizagens, ao que parece, não podem deixar de passar por uma relação estreita entre falado e escrito: a criança aprende primeiro por escrito o que já sabe dizer. Todavia, segundo a hipótese da aculturação à escrita, trata-se apenas de uma fase de transição destinada a permitir a aprendizagem do código gráfico. Se essa fase se prolonga, então não é de espantar que a criança continue a escrever como fala, e que, como conseqüência, seja constrangida a falar de tal forma que o que diz possa ser escrito e o que fala é rejeitado, pois que ilegítimo – o que torna difícil um verdadeiro trabalho com a oralidade.

Deve haver, então, lugar, o mais cedo possível, para uma fase de ruptura caracterizada por tomadas de consciência sucessivas das especificidades do escritural em relação à oralidade e por uma conscientização de saberes meta-escriturais. Nessa perspectiva, ruptura não significa rejeição, mas diferenciação, radicalizada com fins estratégicos, das duas ordens languageiras. Pode-se, por exemplo, apoiar-se em situações prototípicas extremas: de um lado, a conversação, no sentido amplo de interação oral no mesmo tempo e espaço, e, de outro, a relação escrita à distância, nos diversos gêneros textuais. Vê-se que, nessa perspectiva, a aculturação à escrita é acompanhada de uma revalorização da oralidade, que se torna objeto didático integral.

Esse paralelo entre as duas ordens languageiras torna possível um trabalho motivado sobre as especificidades propriamente lingüísticas do funcionamento dos textos escritos e dá um sentido às aprendizagens técnicas. Por exemplo:

- 1) as regras de coesão sintática, no nível textual, não são efeito de uma norma de bom uso, mas resultam das restrições da situação de produção e particularmente da ausência do destinatário leitor e da exigência de orientação da recepção que essa ausência provoca. Elas substituem os funcionamentos do oral em situação em que os encadeamentos discursivos são feitos, na maior parte do tempo, por acréscimos, retomadas, redundâncias, segmentações e colocação em relevo, engajando a subjetividade do locutor em face do partícipe presente.
- 2) considerando que as ausências acima evocadas são compensadas pelo verbal e pelo não verbal específico da escrita (topografia, tipografia, etc.),

o modelo didático deve acentuar as operações de textualização e os tipos de marcação correspondentes. Em particular:

- a) os marcadores enunciativos relativos à dêixis pessoal, espacial e temporal. Assim, as noções de escritor, de narrador, de personagem, de assinatura, são específicas da ordem do escritural. O mesmo ocorre com a verbalização de referências temporais e espaciais. Elas ajudam a recuperar as diversas vozes que se exprimem em todo texto.
- b) os marcadores descritivos, através dos quais se colocam, em palavras, elementos situacionais não verbais ausentes: características dos lugares, dos objetos, etc.; e, de outro lado, elementos relativos à ausência do corporal na interação escritural.
- c) os marcadores discursivos, que são a textualização da relação de falas sob formas diversas do discurso relatado (citado, reportado, narrado) e a organização da “polifonia”.

Esses marcadores, e essa é a principal especificidade de inúmeros gêneros oriundos da ordem do escritural, atualizam-se na produção, fora do controle da recepção, e na recepção, fora do controle da produção, em uma interação mediada pelos sentidos produzidos pelo texto.

O desenvolvimento desse saber-fazer necessita da aquisição de saberes meta-escriturais, considerando-se todos os níveis da especificidade escritural: materialidade, gramaticalidade, textualidade, discursividade, relacionados às restrições da interação mediada.

A aquisição desses saberes passa, enfim e sobretudo, pela “desconstrução” de certas representações sociais, notavelmente aquelas que introduzem uma ruptura entre o literário e o não-literário, e por uma revalorização das práticas escriturais ditas “comuns” ou “cotidianas”.

Para não perpetuar, no interior da ordem do escritural, rupturas, historicamente não fundadas mas mantidas pela instituição escolar, entre práticas civis e práticas profissionais de escrita, práticas comuns e práticas de exceção, para tentar também remediar as exclusões que elas provocam, parece urgente legitimar, a começar pelo nível da instituição escolar, todas as manifestações, livres ou impostas, privadas ou públicas, desse modo particular de existência da língua, analisar suas características comuns, as especificidades (da inscrição ao texto, do documento ao dossiê, do manuscrito ao impresso, do relativamente espontâneo ao muito elaborado, etc.) e suas diferentes funções na vida privada, na vida em associações, na vida profissional e social, na vida intelectual e artística de uma comunidade, na transmissão de seu patrimônio cultural e na constituição de sua memória coletiva: em outras palavras, situar as formas tradicionalmente valorizadas do ato de escrever (a escrita literária) em seu justo lugar, em um *continuum* de práticas escriturais individuais e sociais que

têm em comum o fato de se efetuar diferentemente da “troca viva das palavras proferidas” (Hagège).

As práticas escriturais cotidianas não resultam, de fato, do linguageiro comum. O recurso à escrita, por modesto que seja, é um gesto de cultura, no sentido antropológico do termo, inserindo-se em um conjunto de atitudes, de comportamentos, de representações definindo um “*habitus* sociocultural”. A noção de *continuum escritural* (ver Dabène, 1991) reabilita esse gesto, quaisquer que sejam as situações em que ele é executado, e torna possível sua articulação com as práticas escriturais tradicionalmente valorizadas pela instituição. Essa noção permite também ao usuário, quaisquer que sejam suas práticas e suas dificuldades, considerar-se como um leitor-escritor autorizado.

Nessa perspectiva, eu diria, em uma palavra, que a escrita é uma coisa muito séria para ser deixada nas mãos dos letrados. As pesquisas que fiz (ver Dabène, 1987) pareceram-me ter mostrado que o que é obstáculo para a inserção integral no mundo da escrita é freqüentemente a não-concordância entre as práticas e as representações, seja porque as práticas são julgadas insuficientes em relação ao que se pensa que elas deveriam ser, seja porque elas são consideradas como não estando em conformidade com as normas sociais na matéria (é o caso do operário de uma indústria de tecidos que, num discurso muito negativo sobre a escrita, diz algo parecido com “isso não serve para nada, as pessoas não lêem mais, não se escreve mais, não se sabe escrever”, etc., embora se saiba que suas atividades sindicais o levam a redigir relatórios de reuniões, acordos, cartas à direção, etc.).

Esses desacordos entre práticas reais e representações são geradores de insegurança e de bloqueios, tanto por excesso quanto por falta. Paralelamente ao operário evocado, eu poderia também dar o exemplo de uma moça que possui graduação em Letras, que tem um discurso fantasioso sobre a escrita (exprimir-se, expor-se, etc.), que diz escrever um livro à noite e cujas práticas reais são bastante comuns (seu livro é uma compilação de artigos de jornal, de pedaços de papel para suas aulas, etc.).

Em resumo e para concluir, eu diria que é mais urgente analisar sem exclusividade o que os usuários sabem e o que eles fazem em matéria de usos da escrita do que continuar a condenar o “iletrismo” de alguns, avaliado freqüentemente com instrumentos rudimentares e pouco confiáveis; é urgente, também, persuadir-se de que muitas das dificuldades encontram sua fonte em uma concepção elitista de escrita, da qual a instituição escolar tem dificuldade de se desprender.

Parece-me, também, muito instrutivo ver como outras culturas colocam os problemas da relação com a linguagem escrita. Penso, em particular, nos trabalhos sobre o que os anglo-saxões denominam “literacy”, curiosamente intraduzível em francês se não for por “littéra/tie”, trabalhos que remetem claramente a toda uma sé-

rie de preocupações escolares e sociais e que abrangem um vasto campo conceptual, que vai da descoberta da escrita aos problemas ligados ao funcionamento dos textos, o que nos leva ao *continuum* por mim evocado anteriormente (ver Chiss & Marquilló *apud* Grossmann, 1998, 1999).

Em outras palavras, tem-se um vasto campo de pesquisa que resta a explorar, desde que se desconfie, nesse domínio assim como em outros, do “pensamento único”, seja ele científico ou ideológico.

RÉSUMÉ

L'enseignement/apprentissage de la langue écrite, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue étrangère, pose aux enseignants et à de nombreux élèves de sérieux problèmes que les recherches didactiques ne parviennent pas à résoudre de manière satisfaisante. Or la maîtrise de l'écrit est la principale condition de la réussite scolaire. Depuis quelques années déjà, on parle en France d'illettrisme pour caractériser l'absence de culture de l'écrit. Or cette notion masque la complexité des relations que les usagers de la langue, et pas seulement ceux que l'on appelle “défavorisés” ou “marginiaux”, entretiennent avec le monde de la lecture et de l'écriture. Du fait des représentations dominantes qui font de l'écrit un domaine réservé à une élite intellectuelle, ceux qui, dans leur vie quotidienne, professionnelle ou privée sont en contact avec la multitude des écrits qui circulent ressentent une insécurité d'autant plus grande et d'autant plus généralisée que peu d'entre eux pensent être à même de surmonter les difficultés liées à la lecture et à l'écriture. Ils ont cependant des usages de l'écrit qui ne sont pas toujours considérés comme légitimes. L'un des objectifs prioritaires de la recherche en didactique de l'écrit est d'analyser sans exclusive ce que les usagers savent faire et ce qu'ils font réellement en matière d'usages de l'écrit plutôt que de déplorer “l'illettrisme” de certains, évalué souvent avec des instruments rudimentaires et peu fiables; il convient aussi de se persuader que bien des difficultés trouvent leur source dans une conception élitiste de l'écrit dont l'Institution scolaire a du mal à se débarrasser.

Mots-clés: Illettrisme; Lecture; Écriture; *Continuum* scriptural.

Referências bibliográficas

- BARRE-DE-MINIAC, Ch. **L'appropriation de l'écrit**: propositions pour une didactique de l'écrit multiréférencée. Lille 3: Université Charles de Gaulle, 1997.
- BAUDELLOT, C., CARTIER, M., DETREZ, C. **Et pourtant ils lisent**. Paris: Seuil, 1999.
- BAUTIER, E. **Pratiques langagières, pratiques sociales**. Paris: L'Harmattan, 1995.
- BLANC, D. Correspondances, la raison graphique de quelques lycéenes. In: FABRE, D. (Dir.). **Écritures ordinaires**. Paris: Editions P.O.L., Centre Georges Pompidou, Bibliothèque Publique d'information, 1993. p. 95-115.
- CHISS, J. L., MARQUILLÓ, M. Écriture et lecture: "literacy", pratiques ordinaires, pratiques lettrées. In: GROSSMANN, F. (Dir.). **Pratiques et didactiques de l'écrit**: hommage à Michel Dabène. Grenoble: IVEL-LIDILEM, Université Stendhal, 1998. p. 75-84.
- DABÈNE, M. **L'adulte et l'écriture**: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles: De Boeck/Wesmael, 1987.
- DABÈNE, M. Des écrits (extra)ordinaires: éléments pour une analyse de l'activité scripturale. **Lidil**, Grenoble, n. 3, p. 9-26, 1990.
- DABÈNE, M. La notion d'écrit ou le continuum scriptural. **Le Français d'Aujourd'hui**, Paris: AFEF, n. 93, 1991.
- GROSSMANN, F. Litératie, compréhension et interpretation des textes. In: GROSSMANN, F., MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- TAUVERON, C. (Dir.). **Repères** (Comprendre et interpreter les textes à l'école), Paris: INRP, n. 19, 1999.