## Diálogo com educadores<sup>1</sup>

Anne-Marie Chartier

Nesta edição de Diálogo com educadores, contamos com a importante participação da professora e pesquisadora francesa Dra. Anne-Marie Chartier, que, gentilmente, acolheu nosso convite para compartilhar sua trajetória intelectual e profissional com os leitores da Revista Espaco Pedagógico. Anne-Marie Chartier investiga a história das práticas e dos materiais didáticos empregados no ensino da leitura e da escrita, sendo autora de dezenas de artigos e livros, traduzidos em diversas línguas. Nossa entrevistada foi professora no Institut Universitaire de Formation de Maîtres (1990-1996); pesquisadora e maître de conférences no Service d'Histoire de l'Éducation - Institut National de la Recherche Pédagogique, tendo defendido sua tese de doutoramento em Paris V, Sciences de l'Éducation, em 1992.

EP: Professora Anne-Marie, você foi, durante 36 anos, formadora de professores. Em que medida essa sua trajetória contribuiu para a formação da pesquisadora que se volta para as práticas de leitura e de escrita escolares e para o cotidiano da escola?

Chartier: Os futuros mestres aos quais eu ensinava me faziam questões bem concretas: Deve-se ensinar as criancas a decorar textos? E regras gramaticais? E verdade que os ditados não ajudam a progredir em ortografia? As crianças tiram proveito da leitura em voz alta, ou deve-se abandoná-la? Para orientar a ação desses jovens professores em sala de aula, eu procurei em vão respostas fundamentadas em pesquisas sobre a memória, o desenvolvimento psicológico, os modelos de aprendizagem. Os preceptores da época estavam divididos em dois campos: os que não queriam abandonar uma pedagogia "que tinha sido testada" (frequentemente inspetores) e os que julgavam, ao contrário, que essa pedagogia arcaica e autoritária era ineficaz (os linguistas, os professores de didática da língua, os formadores). Mas era difícil saber se suas afirmações remetiam a resultados empíricos ou a escolhas ideológicas, se se tratava de ganhar a batalha verbal ou de mudar as ações em sala de aula.

http://dx.doi.org/10.5335/rep.v23i1.6366

Meu primeiro trabalho sobre a leitura foi justamente consagrado à evolução dos Discursos sobre a leitura.<sup>2</sup> Eu aprendi duas coisas essenciais no decorrer dessa pesquisa. A primeira é que, contrariamente ao que todo mundo pensava, os discursos sobre "o baixo nível" em leitura eram recentes: eles tinham aparecido nos anos de 1960, quando o ingresso no colegial tornou-se obrigatório para todos. A partir desse fato, os professores tiveram, então, de acomodar os alunos que antes não tinham sido admitidos nos estabelecimentos secundários previstos para estudos longos. Eles se encontraram diante de alunos que liam mal, que não tinham o nível esperado. Eles concluíram: "o nível baixo". A segunda coisa é que há quase sempre uma grande diferenca entre as realidades medidas pelas estatísticas (o provimento de escolaridade para todo mundo fez "subir o nível médio") e o modo como as médias impõem uma opinião comum, retransmitindo as representações de certos atores do sistema. As pessoas julgam "verdadeiros" os discursos que validam certas experiências vividas, mesmo que outros dados as contradigam: o fato de que esses discursos sejam ideológicos e de que as experiências sejam subjetivas e limitadas não tem importância...

Eu compreendi que, para saber o que se passa na escola, não podíamos nos contentar em estudar as representações trazidas pelos discursos, era necessário também conhecer as práticas. Quais práticas pedagógicas? São abundantes as publicações sobre experiências pioneiras, sobre movimentos pedagógicos que querem "mudar a escola": os inovadores escrevem o que fazem com seus alunos, criticam as rotinas de seus colegas, propõem alternativas que exigem investimento pesado na profissão. Mas meu trabalho de formadora não consistia em apoiar uma minoria de professores militantes. Eu devia pensar antes nos futuros professores que não tinham escolhido essa profissão por vocação, mas que queriam se tornar bons profissionais, sem procurar fazer coisas "extraordinárias". Por esse motivo, as práticas me pareceram tão importantes. Eu descobri, para minha grande surpresa, que elas eram muito pouco descritas, porque sempre se havia suposto que elas eram conhecidas por todos na condição de antigos alunos que eram. Ora, numa geração, as "práticas ordinárias" mudam, mas, como o passado é esquecido, os discursos continuam a denunciar o imobilismo da escola.

**EP:** Em uma mirada ao passado, poderia situar alguns momentos marcantes de sua trajetória de pesquisadora? Que problemas de investigação e que aportes teóricos foram fundamentais à pesquisadora que hoje você é?

Chartier: Nos anos 1970-1980, a escolarização primária era um verdadeiro tema de discórdia, de debates, de interrogações. Os psicólogos, os psicanalistas, os sociólogos, os neurologistas discutiam sobre as causas do fracasso escolar. Isso também me incitou a ir para a escola normal, para transmitir aos professores e futuros professores todas as verdades desconfortáveis procedentes da sociologia. Duas grandes referências teóricas denunciavam a escola vendo nela um sistema que reproduzia as desigualdades (Bourdieu e Passeron, A reprodução, de 1970), fazendo crer que ela emancipa ou que perpetua a divisão entre profissões manuais e intelectuais (Baudelot e Establet, A escola capitalista na França, de 1971; A escola primária dividida, de 1975). Ora, esses dados sociológicos sobre a escola não permitiam trabalhar na escola: tudo o que determinava socialmente o sucesso ou o fracasso dos alunos estava fora do poder dos professores. Isso permitia fazer bons cursos contra o "sistema" e sua injustiça, mas não permitia responder à questão "o que fazer?", o que todos os professores podem fazer para sua classe.

Eu realmente compreendo que formar mestres não é (somente) transmitir saberes, mas considerar a prática da profissão: é na sala de aula que se julga a eficácia de uma formação. Se havia um sentido em formar mestres, eu devia me interessar por seu próprio espaço de ação, considerar as práticas. Por isso os escritos de Michel de Certeau foram lufadas de oxigênio. Michel de Certeau (1980) tratava como um gesto cultural "a invenção do cotidiano", ele obrigava a pensar a "formalidade das práticas" enquanto meus estudos de filosofia me tinham ensinado a refletir sobre o conteúdo das teorias. Eram tantas pistas para observar a escola (e seus atores) de outra maneira. A experiência tornava-se um saber à parte, completo, fonte de "artes do fazer", não necessariamente legitimado no discurso sobre a instituição escolar...

Os discursos teóricos (sociologia, psicologia, didática) iluminavam muito mal as práticas, privilegiavam o conhecimento, viam a prática como "a execução" de teorias implícitas ou explícitas. Esse esquema de pensamento era bem difícil de anular. A abordagem de Michel de Certeau não entrava nesse esquema, que ia da teoria à prática, o que a tornou, ao mesmo tempo, estimulante e muito desconcertante. Assim, ele distinguia (contrariamente à tradição escolar que os confundia) a cultura (um "fazer" portador de sentido) e os saberes (conteúdos a capitalizar, como se acumulam os livros numa biblioteca). Ele não negava a realidade dos fracassos, nem as contradições entre um discurso de emancipação e práticas de seleção, mas ele distinguia as prescrições e os usos, a estratégia (como a escritura que "teoriza") e as táticas (como as práticas de leitura por meio das quais o leitor toma o que ele quer, o que ele pode, como ele pode). Para ele, a cultura era "uma arte de fazer", portanto uma prática. Era exatamente disso que eu necessitava para observar "de outra maneira" o trabalho dos professores da escola primária.

**EP:** Em um de seus artigos, incluídos na obra Práticas de leitura e escrita: história e atualidade, você nos leva a pensar que um dos desafios da pesquisa educacional está em "situar a escola real", em abrir a "caixa preta", ou seja, em expor e compreender como a escola funciona, como os sujeitos que a constroem se apropriam das prescrições estatais, das heranças da cultura escolar, da diversidade proveniente dos diferentes modos e expectativas de vida com que cada um participa das relacões estabelecidas nesse espaco. Considerando a sua trajetória de pesquisadora e de formadora de professores, que frentes precisam ser assumidas pela pesquisa educacional para que esse problema seja explorado? Que tensões teóricas e metodológicas precisam ser abordadas para que consigamos produzir conhecimentos mais aproximados do que tem sido a vida nas escolas?

Chartier: Para trabalhar sobre a "escola real", é necessário sair das representações que a congelam num estado estável. É preciso procurar ver as dinâmicas que nela operam. Essas dinâmicas podem ser positivas (por exemplo, a diminuição de evasões escolares precoces) e podem também ser nefastas (por exemplo, a imposição de metas internacionais que não consideram nem culturas nacionais nem públicos de alunos). As mudanças podem também resultar da introdução de novas tecnologias: todo o mundo pensa hoje nos computadores, mas a chegada das fotocopiadoras mudou o modo de ensinar muito rapidamente, enquanto ainda supúnhamos que os estudos eram dirigidos apenas por programas e manuais.

É por essa razão que eu me pus a trabalhar cada vez mais sobre a história, que é por definição o estudo de mudanças. O problema é que a história de leis escolares, da extensão da rede de escolas, taxa de frequência ou de alfabetização deixava na sombra o próprio trabalho pedagógico. A história da escola, tal como é escrita pelos historiadores, se interessa pelos atores políticos, pelos conflitos ideológicos, pelas celebridades pedagógicas, mas pouco pelos atores "ordinários", os professores. Ela procura avaliar resultados, mas se interessa pouco pelos processos em si mesmos, pelas restrições de situação in loco, pelas tentativas locais, pelas situações em curso de mudança.

Para compreender o papel ativo do corpo docente na evolução da escola, eu estava interessada em descobrir como os que estavam em contato direto com as crianças agiram e reagiram, aceitaram ou rejeitaram as prescrições, adotaram ou recusaram certas inovações. O que é verdadeiro para ontem é ainda mais verdadeiro para hoje! Se os pesquisadores se interessassem mais pelas reações dos professores, eles compreenderiam por que suas proposições didáticas são tão frequentemente rejeitadas ou ignoradas. Inversamente, se os professores são pouco interessados pela história da escola, não é porque eles são considerados como quantidades pouco significativas? É por isso que eles não procuram guardar na memória o que seus antecessores fizeram e inventaram?

Refletir sobre o trabalho docente era para mim uma maneira de responder ao desânimo ou à desresponsabilização que a sociologia da "reprodução" havia produzido. Para mostrar que os professores tinham um espaço de ação próprio e, portanto, uma responsabilidade profissional, era preciso se interessar pelos recursos que eles tinham mobilizado na sua ação, ao longo da história e no passado recente.

**EP:** A sua presenca tem sido frequente no Brasil. Tem acompanhado de perto um pouco da produção acadêmica no campo da educação, em especial na área do ensino da leitura e da escrita na escola. Também observado a formulação e a implementação de várias políticas que visam à melhoria da qualidade de ensino, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. De seu ponto de vista, que contribuições a pesquisa educacional brasileira (problemas de investigação, abordagens teóricas, abordagens metodológicas) tem oferecido à área e às pesquisas desenvolvidas em outros países da América Latina e em países da Europa?

Chartier: É verdade que eu tenho uma dívida de reconhecimento para com os colegas brasileiros que me convidaram, há mais de vinte anos, e que depois não cessaram de me fazer retornar. Desde minha primeira visita, eu pedi para passar um tempo em classes primárias, o que surpreendeu os colegas. É nesse lugar que eu percebi concretamente que as escolhas pedagógicas não são dissociáveis das condições de trabalho. Na França atual, os professores são todos pagos do mesmo modo, eles são encarregados de apenas uma classe durante 28 horas semanais, não escolhem o lugar de trabalho para o qual são nomeados pela administração (após negociação com comissões sindicais, segundo a antiguidade e a classificação do inspetor). No Brasil, eu descobri que os professores tinham uma classe de manhã e uma à tarde (às vezes uma terceira à noite), que eles podiam trabalhar, ao mesmo tempo, numa escola pública e numa escola privada, e que, segundo a dependência administrativa, eles eram pagos (mais ou menos) por um governo municipal, por um estadual, por uma associação, por uma ONG, por uma empresa, por uma universidade, etc. Esse cenário me ajudou fortemente a ver, por contraste, o que as realidades francesas têm especificamente. Experienciar esses contrastes de geografia me ajudou também em história, já que a evolução que levou o professor a ser "funcionário do Estado" não era inevitável antes de 1880. Em outros países da Europa, como a Inglaterra ou a Alemanha, o ensino primário ficou sob uma tutela local e não nacional, o que cria um quadro pedagógico bem diferente.

Em vinte anos de visitas ao Brasil, eu vi melhorarem as condições de vida dos alunos, o material pedagógico para as classes, a condição salarial dos professores, seu nível de estudos. Mas eu não vi se atenuarem as lacunas entre as escolas privadas (onde são escolarizados os filhos de universitários com os quais trabalho) e as escolas públicas populares.

Essa divisão em duas redes de escolas, cujos níveis são evidentemente diferentes, parece-me ter impacto sobre os temas prioritários de pesquisas. Os paradigmas internacionais, majoritariamente forjados pelos Estados Unidos, centraram--se na eficácia estatística do ensino, portanto em resultados de testes padronizados que calculam "médias nacionais", as quais classificam todos os países. Nos anos 1980-1990, a visão que privilegiava o "rendimento escolar médio" de um país era contrabalanceada por outras abordagens. Eu penso evidentemente na abordagem política e social da alfabetização de adultos por Paulo Freire, mas também, para a educação de crianças, na psicologia do desenvolvimento. Emília Ferreiro e Ana Teberosky conduziam a atenção dos professores tanto para o processo de aprendizagem quanto para os seus resultados. Elas têm sabido ver, nos tateamentos das crianças, as muitas etapas da sua conquista da língua escrita, em lugar de estigmatizá-las como erros.

As grandes reformas brasileiras dos parâmetros curriculares dos anos 2000 certamente tiraram proveito dessas abordagens. Elas permitiram decretar a redução da repetência nas classes de alfabetização. O problema central era, ainda assim, o das práticas: como os professores fazem para dar conta dos ritmos diferentes de aprendizagem? Como fazem para trabalhar ao mesmo tempo com crianças que sabem ler e escrever e outras que ainda não sabem ou sabem mal? Se os alunos ainda não leitores, apesar de serem reprovados, são abandonados no fundo da sala de aula no ano seguinte, a reforma, inútil para os bons alunos, vai parecer prejudicial aos mais fracos. Para gerenciar a heterogeneidade das classes, os professores devem inventar novas práticas, que nenhuma teoria fornece, isto é, devem testar ferramentas didáticas e pôr em funcionamento uma nova organização de atividades que permite ensinar de "outra maneira".

O engraçado é que esse problema é frequentemente imputado à teoria, que seria, de alguma forma, invalidada por seu fracasso no campo de aplicação: vê--se que o velho esquema aplicacionista da teoria à prática continua a funcionar. Ora, nenhuma teoria considera a totalidade das variáveis de uma aprendizagem, visto que ela constrói seus objetos de investigação sobre questões direcionadas. A dinâmica de aquisição do sistema grafofônico entre cinco e oito anos é um objeto de pesquisa distinto, do que aquele das diferenças de desempenho em leitura desse mesmo período, que as abordagens experimentais de tipo cognitivo analisam. E

ainda outro tema para pesquisar os desempenhos comparados de leitores iniciantes em espanhol, em inglês e em português, cujos sistemas ortográficos diferem.

Parece-me que a principal precaução metodológica dos pesquisadores é, então, explicitar bem o que eles buscam conhecer e os limites de sua investigação. Caso contrário os pesquisadores fazem os professores acreditar que sua teoria, porque é científica, fornece a chave que abre todas as fechaduras. Isso que se chama de "modas" pedagógicas é a sucessão desses modismos, seguidos de desilusões, quando os resultados não estão à altura das esperanças. Parece-me que os professores brasileiros, que sabem se entusiasmar mais do que seus colegas franceses, são capazes de esquecer o passado para aderir à outra perspectiva de pesquisa, enquanto na França muitos professores tornam-se definitivamente céticos por ter de abandonar as assim chamadas "teorias" que tinham sido levados a cultuar. Tratando-se de classes de alfabetização, parece-me saudável que coexista uma multiplicidade de pontos de vista teóricos que, para analisar as práticas, devam se cruzar, sem se excluir (psicologia, sociologia, antropologia, linguística, didática da língua, etc.).

**EP:** Como avalia as possibilidades e as condições entre os pesquisadores educacionais de estabelecerem um diálogo com os formuladores de políticas públicas de modo a serem ouvidos e fazerem os resultados de suas investigações repercutirem sobre as intervenções que são feitas nos sistemas de ensino e, principalmente, nas escolas e salas de aula? Quais são os limites desse diálogo? Que obstáculos enfrenta?

Chartier: No Brasil, contrariamente ao que ocorre na França, as secretarias de educação de diferentes estados citam frequentemente nomes de pesquisadores ou de programas de pesquisa em seus documentos oficiais, que se tornam assim referências oficialmente recomendadas. Vê-se aí a influência de universitários que trabalham nas administrações escolares ou que são especialistas junto aos executivos. Mas, por causa disso, as pesquisas se encontram envolvidas na tomada de decisões políticas, com as quais elas contribuem apenas marginalmente, e há evidentemente um risco importante, quando as eleições mudam a situação. Os novos executivos recusando (no discurso) as orientações anteriores rejeitam também suas referências "teóricas", e os pesquisadores podem, então, ser desqualificados ideologicamente, e não cientificamente. Daí afirmar que haveria "psicologias de esquerda" (por exemplo, o socioconstrutivismo e Vigotsky) e "psicologias liberais" (por exemplo, o construtivismo piagetiano e Emília Ferreiro), o que é um absurdo.

Parece-me que se devem tirar duas conclusões dessa situação. A primeira é que os pesquisadores (que têm razão de se engajar no campo de ação) devem muito claramente distinguir, em suas intervenções em público e em seus relatórios de

atividades, o que se relaciona com seu trabalho de investigação científica (com as publicações para seus colegas pesquisadores) e o que se relaciona com seus engajamentos em missões de consultorias junto a políticos, de expertise em projetos de reforma e de valorização da pesquisa, por publicações destinadas à formação de professores, pela produção de ferramentas didáticas e no monitoramento de atividades em sala de aula.

A segunda conclusão é que é extremamente útil constituir equipes pluridisciplinares, desde que se queira trabalhar "concretamente" sobre a escola. Tive a chance de trabalhar com psicólogos (construtivistas e cognitivistas), sociólogos, linguistas, o que me pôs em contato com diferentes práticas de pesquisa, e não somente com as leituras teóricas publicadas pelos pesquisadores. Quando especialistas da língua, de aprendizagens, relações adulto-criança, do currículo, de manuais trabalham juntos num projeto, nenhum pode se fechar em seu ponto de vista. As referências "teóricas" são plurais, o que evita de referendar uma abordagem contra outra, ou uma metodologia contra outra. Confrontando pontos de vista múltiplos, nos aproximamos bem mais da realidade que um professor deve enfrentar, quando faz as crianças trabalharem numa sala de aula, onde ele deve gerenciar, ao mesmo tempo, problemas cognitivos e afetivos, didáticos e relacionais.

**EP:** Em suas pesquisas, uma das frentes assumidas tem sido a de analisar esse problema (da relação entre os projetos educacionais e as práticas pedagógicas) recompondo a escola dos séculos passados, utilizando-se para isso de materiais escritos: materiais escritos para professores, materiais escritos pelas crianças. Em que medida a exploração dessa problemática lança luzes sobre o debate pedagógico atual e sobre as tensões vividas na escola hoje?

Chartier: Os materiais fornecidos pelos professores e alunos nos fazem ver o que não nos mostram as prescrições de programas oficiais ou de instrumentos didáticos: as modalidades concretas de execução de projetos ministeriais. O desvio pela história permite ver como reformas esquecidas tiveram êxito ou por que muitas vezes fracassaram, antes de ter sucesso, o que pôde jogar a seu favor ou contra elas. Por exemplo, o método de soletração do Be-A-Ba, criticado em vão por várias gerações de pedagogos, desapareceu massivamente entre 1860 e 1900. É que novos instrumentos de escrita (cadernos e canetas) permitem ensinar a ler e a escrever ao mesmo tempo, desde a idade de seis anos, e que a escrita letra após letra é bem mais eficaz que a soletração oral. Graças a esse progresso, os alunos podem aprender a ler em um ano, em lugar de dois ou três: assim, a escola pode se fixar objetivos mais ambiciosos, visar a "fazer" alunos de oito anos "ler" conhecimentos como história, geografia, ciências.

Vê-se, nos cadernos dos alunos, como esses obietivos se instalam nas salas de aula entre 1880 e 1914: muitas cópias, recitações decoradas, que perpetuam "práticas" já disponíveis. É necessário esperar os anos de 1920-1930, para que os métodos ativos proponham novas modalidades de trabalho escolar que possam incluir aqueles que ainda têm dificuldade para ler e escrever. Mas, entre 1880 e 1930, a definição do que se chamava "saber ler" mudou: decifrar corretamente não basta mais. Mesmo assim, em 1880 como em 1930, os maus leitores não punham dificuldade nem às famílias nem aos mestres, na medida em que podiam encontrar trabalho. Quando o iletrismo tornou-se um obstáculo à inserção no mundo do trabalho (na Europa, nos anos 1970), toda a pedagogia teve de ser transformada novamente.

Hoje, as ferramentas digitais já mudaram as práticas de leitura de crianças e de adolescentes. Os pedagogos se preocupam evidentemente com a sua utilização nas salas de aula, mas sem nunca ver o quanto a relação com a escrita é revolucionada com isso. A leitura e a escrita eram atividades desarticuladas, lentas, que separavam os tempos de recepção e de produção, que ligavam interlocutores ausentes. Elas se tornaram atividades em interação, como se vê quando se observam os adolescentes e os adultos teclando no seu smartphone. Como essa realidade vai modificar as práticas dos professores na sala de aula? Quais vão ser suas implicações sobre a pedagogia da leitura? Muitas pesquisas visam a testar novas ferramentas, a definir novos procedimentos de trabalho, mas eu penso que os pesquisadores deveriam também se interessar pelas práticas que os professores misturam, inventam, improvisam com as crianças sobre esses suportes de leitura-escrita, em resumo, pela "invenção do cotidiano".

## Notas

- <sup>1</sup> O presente Diálogo com educadores contou com a mediação, em nome da Revista Espaco Pedagógico, da Profa. Dra. Adriana Dickel e da Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi, integrantes do Programa de Pós--Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. A tradução foi realizada pela Profa. Dra. Telisa Furlanetto Graeff, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.
- <sup>2</sup> Livro publicado em 1989, traduzido para o português em 1995, de Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, Discursos sobre a leitura 1880-1890, publicado pela Editora Ática.