



**Anne-Marie Chartier**



École Normale Supérieure de Lyon (ENSL)

[anne-marie.chartier0054@orange.fr](mailto:anne-marie.chartier0054@orange.fr)

## **COMO UM SABER ELEMENTAR, A LEITURA, TORNOU-SE UMA COMPETÊNCIA COMPLEXA**

### **RESUMO**

Como o “saber ler” sempre foi considerado como uma competência (uma habilidade, um saber-fazer, conforme a época), a passagem de uma lógica escolar centrada nas disciplinas para uma abordagem por competências não deveria afetá-lo. Mas, ao invés disso, considerar a leitura como uma competência transversal tornou sua definição mais complexa e mais imprecisa: o saber ler ora é reduzido à decodificação, ora ampliado à compreensão de todos os gêneros de textos. De fato, o “saber ler” visado escolarmente não é independente das práticas sociais de leitura, que mudaram profundamente ao longo do tempo, como evidencia a história. Assim, a formação de professores responsáveis por essa aprendizagem teve que ser consequentemente redefinida. São essas três questões (as interferências entre conhecimentos e competências, a evolução da noção de “saber ler” e a evolução dos objetivos da formação de professores) que essa contribuição tenta esclarecer.

**Palavras-chave:** Leitura. Saber ler. Competência. Formação de professores. Avaliação.

## **HOW AN ELEMENTARY KNOWLEDGE, READING, HAS BECOME A COMPLEX COMPETENCE**

### **ABSTRACT**

As a “knowing how to read” has always been considered a competence (a skill, a know-how, according to times), the path from a school logic based on disciplines to an approach based on competencies should not affect it. Nevertheless, considering reading as a transversal competence has made its definition more complex and imprecise: the ability to read is sometimes reduced to decoding, now extended to the comprehension of all genres of texts. In fact, the “knowing how to read” aimed at school is not independent of social reading practices, which changed profoundly over time, as history demonstrates. Thus, the education of teachers responsible for this learning had to be redefined. It is these three issues (the interferences between knowledge and competencies, the evolution of the notion of “knowing how to read” and the evolution of objectives of teacher education) that this contribution tries to clarify.

**Keywords:** Reading. Knowing how to read. Competence. Teacher education. Evaluation.

**Submetido em:** 27/04/2020

**Aceito em:** 05/06/2020

**Publicado em:** 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp100-115>



## I INTRODUÇÃO

Atualmente, todos os professores sabem que existem avaliações internacionais, que classificam os países em função dos resultados dos alunos em certos testes. Esse fenômeno é recente e a generalização do PISA data do ano de 2000. Durante muito tempo, pensou-se que era impossível comparar alunos de países de diferentes línguas, pois não se pode dissociar a escola da sociedade em que ela está inserida, nem da história política de que é herdeira. Os programas escolares são definidos em um quadro nacional e o pessoal da educação tem status variáveis. Em cada país, os alunos fazem exames e, para isso, se preparam por meio de estudos que seguem os mesmos programas e com professores especializados nas diversas disciplinas. Os exames permitem comparar e classificar alunos no interior de um mesmo quadro nacional, mas não comparar sistemas escolares entre si. Como saber, por exemplo, se os erros cometidos por um aluno chinês, quando escreve ideogramas, podem ser comparados aos erros de ortografia dos alunos franceses ou brasileiros? Como comparar o que os alunos sabem da geografia e da história de seu país, quando esses países têm as dimensões da Grécia ou do Brasil? Ou quando os textos que relatam sua história existem há séculos antes de nossa era ou, ao contrário, apenas depois da colonização? Pode-se comparar programas oficiais e suas finalidades, mas parece impossível comparar as aquisições dos alunos entre eles.

E como foi possível, apesar disso, estabelecer essas comparações? Ao invés de focar a atenção nos conhecimentos a serem transmitidos e, portanto, no conteúdo do ensino, procurou-se testar o desempenho dos alunos em provas “transversais”, ou seja, independentes da língua e dos sistemas escolares. Em todos os países do mundo, as crianças aprendem a ler, a escrever, a contar e a utilizar-se da leitura, da escrita e do cálculo para informar-se, orientar-se, resolver problemas, responder a situações práticas. Foi levando em conta essas situações transnacionais da vida contemporânea que os testes PISA foram elaborados. É possível pedir, por exemplo, aos alunos para procurar, numa programação, quais programas de televisão eles podem ver no sábado, das 15 às 16 horas. Ou, então, para que leiam uma página de um catálogo de agência de viagens e escolham um itinerário para quatro pessoas, sem ultrapassar um determinado orçamento. São exercícios de “resolução de problemas” que podem ser feitos em qualquer língua, mas que exigem que se tenha um pouco de familiaridade com a televisão e com catálogos de viagem. O aluno deve buscar informações, classificá-las, fazer cálculos elementares, elaborar uma proposta com clareza. Pode-se, dessa forma, comparar esses alunos a partir de sua capacidade em utilizar seus saberes para responder a séries de questões do mesmo tipo, mais ou menos difíceis. Seus resultados, ou seja, seus “desempenhos” são considerados como indicadores de suas “competências”.

A partir dessas competências individuais, pode-se, então, estabelecer médias. O “sucesso médio” dos alunos é considerado, hoje, como um bom indicador para comparar os sistemas escolares de

diferentes países. Ele permite fazer uma classificação mundial para dizer qual escola é mais eficaz e em quê. Depois disso, cabe aos responsáveis políticos de cada país levar em conta (ou não) esses dados para orientar suas escolhas em matéria de políticas educativas.

Essa mudança teve como consequência abalar a antiga tradição centrada nas disciplinas e, principalmente, evitar tudo que é específico de cada país. A literatura nacional não tem, então, mais lugar nessa forma de considerar as competências. Saber recitar Cecília Meireles ou apreciar Machado de Assis não tem mais utilidade nessa nova perspectiva, organizada “de acordo com a lógica das competências”. Mas nem por isso o ensino da literatura foi suprimido. Na maioria dos países, o ensino é dividido entre professores de diversas especialidades e os programas ainda são de acordo com as disciplinas escolares, como no passado: são professores de Língua portuguesa, de Matemática, de Biologia, de Inglês, de Educação física. Mas, como era de se esperar, a maneira de considerar o sucesso e o fracasso escolares pouco a pouco se transformou.

O que me foi difícil entender, no entanto, foi porque essa mudança de perspectiva transformou também nossa maneira de considerar a leitura. Com efeito, a passagem para uma “lógica das competências” não deveria ter atingido a leitura, já que ela não é uma disciplina. Não há um “professor de leitura”, nem no ensino fundamental, nem no ensino médio, nem na universidade. A leitura sempre foi um saber-fazer não disciplinar, que diz respeito a todos os saberes escolares. Construir esse saber-fazer, essa competência, foi o que sempre fizeram os professores encarregados do ensino de base.

Foi por isso que me coloquei a questão inversa: que status tinha a leitura no tempo da “antiga tradição das disciplinas”? Para os professores do ensino secundário, a aquisição das bases não lhes dizia respeito, essa questão devia ser resolvida pela escola primária. Ora, quando a escolaridade foi estendida a todos, muitos alunos fracassaram. A insuficiência dessa “aprendizagem de base” produziu, nos anos 1970, as grandes reformas da pedagogia da leitura na França e também nos Estados Unidos, na Inglaterra e na maior parte dos países que hoje fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). “Os alunos chegam ao ginásio sem saber ler”, diziam, então, os professores aos responsáveis pelo primário. Não saber ler, o que eles queriam dizer com isso? Para os professores do primário, um aluno sabia ler se era capaz de oralizar corretamente um trecho do livro de leitura (uma narrativa) e de responder a questões objetivas (De que se trata? Quem são os personagens? Onde eles estão?). Já para os professores de português, ou francês, o aluno devia ser capaz, depois de ter lido sozinho e em silêncio, reestabelecer a organização do texto, imaginar os personagens, compreender suas razões de agir e a forma como o autor os tinha colocado em cena.

As reflexões que ocorreram na época fizeram com que tomássemos consciência de que a expressão “saber ler” pode recobrir realidades bem diferentes e que ela tinha muito se alterado ao longo do tempo. A competência em leitura não era uma invariante histórica.

Hoje, consideramos que a leitura agrega muitas competências. Para ler uma programação de televisão, é preciso saber identificar rapidamente as palavras escritas em uma determinada língua, mas também saber buscar a informação, compreender como são apresentados os horários etc., e tudo isso é muito complicado. Como saber se quem fracassa no teste fracassa porque não sabe ler ou porque não tem o hábito de olhar a programação da televisão? A definição da leitura como “competência” se tornou, então, mais obscura do que esclarecida. É isso que explica, como sabem, que a polêmica sobre o que é a leitura corrente, o sucesso em leitura, os métodos de aprendizagem, os testes de avaliação, a ideologia ou a cientificidade dos pesquisadores e dos produtores de material didático não cesse nunca. Essas polêmicas não deixam de ter efeitos na formação de professores. E são três as questões que gostaria de abordar aqui:

1. as interferências entre conhecimentos e competências;
2. a evolução da noção de “saber ler”;
3. a evolução dos objetivos da formação de professores que decorre disso.

Para evitar entrar diretamente nas polêmicas atuais, escolhi uma abordagem histórica. Terei como referência, evidentemente, a história da escola na França, mas penso que essas diferenças no tempo e no espaço permitirão um distanciamento para voltar, em seguida, na discussão, à situação atual no Brasil.

## **2 O ENTRELAÇAMENTO DOS CONHECIMENTOS E DAS COMPETÊNCIAS NAS DISCIPLINAS ESCOLARES**

### **2.1 O que é uma disciplina escolar.**

Em um primeiro momento, eu gostaria de lembrar alguns dados que dizem respeito ao que chamamos uma disciplina escolar. Como todos aprendemos o que era uma disciplina escolar em nossa experiência na escola, raramente sentimos necessidade de defini-la, já que “todo mundo” sabe do que se trata. Os saberes escolares, ao contrário dos saberes informais adquiridos ao longo de nossas experiências, são designados nos horários da escola, nos títulos dos manuais e, sobretudo, nos programas oficiais, que explicitam seus conteúdos e sua distribuição de ano em ano. Eles são adquiridos e verificados por meio de múltiplos exercícios. Ao final do percurso, exames “testam” a capacidade de tratar um assunto nas formas esperadas, habituais, ou seja, comentar ou traduzir um texto, resolver um problema, responder a perguntas, preparar uma exposição oral, desenvolver uma argumentação, ler um mapa ou um quadro estatístico. Como bem demonstrou Chervel (1988), um saber não pode se tornar uma disciplina escolar se não puder construir atividades de aprendizagem coletivas e que possam ser repetidas, assim como também provas canônicas de avaliação, em que os examinadores veem o que os alunos sabem fazer, ou

seja, sua “competência” na matéria. É, portanto, falso dizer que um ensino organizado por disciplinas não busca testar competências.

## **2.2 Aprender nas aulas ou fazer exercícios.**

Uma segunda observação: de acordo com as disciplinas, o lugar ocupado pelos saberes livrescos é maior ou menor. Os “saberes livrescos” são aqueles que podemos encontrar redigidos em forma de um texto, de um discurso, de um curso ditado pelo professor. Ora, em certas disciplinas, como História, Geografia, Ciências Naturais, durante muito tempo os alunos foram avaliados por meio de uma restituição da aula do professor (BARBAZO, 2008). Responder à questão colocada era “escrever de memória” o que se tinha guardado, mas com suas próprias palavras, resumindo, fazendo paráfrases, de modo que a pessoa que corrigia visse imediatamente se o aluno tinha compreendido e, ao mesmo tempo, se era capaz de restituir o que tinha memorizado. O exercício era bem diferente no caso do Latim (era preciso ser capaz de fazer uma tradução), da gramática (era necessário analisar palavras ou frases), da Literatura (era preciso escrever um texto sobre um determinado assunto, fazer uma crítica sobre uma obra ou um autor). Era ainda menos o caso quando se tratava das Línguas estrangeiras, da Música, do Desenho ou da Educação física. A oposição entre conhecimento e competência não era então tão radical na prática quanto nos discursos.

## **2.3 Os critérios imprecisos para avaliar os trabalhos dos alunos**

É preciso, então, compreender por que a lógica das competências colocou em questão, de maneira tão forte, a tradição das disciplinas. Na verdade, é que os trabalhos dos alunos ou as provas (CHARTIER, 1990) eram avaliados de acordo com “práticas implícitas”. Quando as crianças dos meios populares passaram, de forma massiva, a continuar os estudos, que se tornaram obrigatórios até os 16 anos, o fracasso escolar explodiu. Muitos pedagogos se interrogaram sobre essas práticas implícitas, que eram usos herdados, mas pouco questionados (MARTIN, 2002). O mal-estar e a desconfiança vinham principalmente dos critérios de julgamento dos professores, que eram muito instáveis, e das diferenças de avaliação, que pareciam suspeitas e injustas.

Pesquisas em docimologia (LAUGIER; TWEINBERG, 1927; DE LANDSHEERE, 1971; GRISAY, 1984), a ciência da atribuição de notas, mostraram que os critérios variavam de um professor para outro, variavam para um mesmo professor de um dia para outro e, também, de um trabalho para outro. Se um trabalho era lido depois de um outro muito bom, sua nota seria mais baixa do que se fosse lido depois de um trabalho ruim. O que os estudos mostraram também é que o viés introduzido por essa subjetividade

dos professores que corrigiam e davam nota não era socialmente neutro. Ele era desvantajoso para os alunos dos meios populares.

## 2.4 Da pedagogia por objetivos às avaliações internacionais (PISA)

É isso que explica o sucesso da lógica das competências, que defende a ideia de que apenas uma “pedagogia por objetivos” pode ser avaliada cientificamente. Ela se instala nos Estados Unidos nos anos 1960 (BLOOM; KRATHWOHL, 1956), com um modelo comportamental já utilizado nas empresas: o domínio de uma competência (objetivo visado) é medido por meio de indicadores de desempenho, numa série de situações padronizadas, sem intervenção do julgamento subjetivo de avaliadores, sujeito a erros e aproximações. Com esse modelo é que foram construídas as avaliações internacionais (PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study*, TIMSS - *Trends in International Mathematics and Science Study*, PISA - *Programme for International Student Assessment*), e também francesas, para comparar o desempenho dos sistemas escolares. Para comparar os países, ao invés de confrontar a duração da escolaridade obrigatória, o número de alunos por professor, os programas de ensino, as modalidades de exames, podiam-se comparar os resultados dos alunos nas mesmas provas. A medida das aquisições por meio de indicadores teve, pouco a pouco, consequências nas turmas de todos os níveis.

## 2.5 A leitura, entre competência de bases e saberes escolares.

Uma das consequências inesperadas foi levar para os primeiros lugares o “ler, escrever e contar” do primário. Essas aprendizagens de base eram os “primos pobres” dos programas centrados nas disciplinas escolares. Com a mudança de perspectiva, tornaram-se ferramentas essenciais das avaliações, com novas designações (língua escrita, matemática). Na verdade, na tradição escolar, essas aprendizagens de base não eram consideradas como saberes, mas como simples habilidades. Mas o que é que se avaliava, avaliando-se a compreensão de um texto? Ser capaz de ler um poema ou um romance não prova que se sabe ler um documento de História, ou ler um jornal ou ler uma bula de remédio. Se a capacidade de ler pode dificilmente ser separada do texto ao qual ela dá acesso, então todos os conhecimentos escolares que recorrem ao texto escrito podem ser vistos como competências de leitura. Daí é que vem o slogan: “Nunca se termina de aprender a ler” (DIMEGLIO; DEWEERDT; POUPARDIN, 1990).

Partir da leitura para refletir sobre a “lógica das competências” oferece então o interesse de uma situação paradoxal ou de um caso limite. A definição da leitura escolar nunca cessou de se deslocar entre dois marcos: o polo “leitura-decifração” e o polo “leitura-compreensão”. No caso da decifração, a situação é paradoxal, já que a competência de leitura pode ser avaliada independentemente de qualquer texto (ler,

sem errar, uma lista de palavras ou pseudopalavras, palavras soltas etc.). A leitura-compreensão, por seu lado, é um caso limite, pois essa competência transversal deveria permitir “ler qualquer texto”, o que é um ideal inalcançável. Há sempre textos que eu não posso compreender porque eles supõem saberes que eu não tenho. Por exemplo, eu não sou capaz de ler artigos de astrofísica, as páginas de jornal sobre a variação da bolsa de valores, a maior parte das bulas de remédio. A definição, tomada em seu nível mais baixo, remete às turmas de alfabetização; tomada em seu nível mais alto, ela aparece quando se diz, hoje, dos alunos dos últimos anos do ensino fundamental, dos alunos do ensino médio, dos universitários ou dos internautas que eles “não sabem ler”.

## **2.6 A atualização das definições implícitas do saber ler em situação de crise.**

Segundo a representação dominante da leitura que rege as prescrições oficiais, a formação prevista para os professores responsáveis por essa aprendizagem não será, evidentemente, a mesma. Entretanto, na medida em que uma representação da leitura é uma evidência partilhada, ela não precisa de ser definida, como se todos a soubessem de maneira inconsciente. Quando dois professores dizem, a respeito de um aluno de dez anos, “Ele não sabe ler”, eles se compreendem muito bem. Existem, no entanto, momentos em que o consenso desaparece, em que o professor perguntará ao colega “Quando você diz que ele não sabe ler, você quer dizer o que, exatamente?” Isso acontece quando vários modelos se encontram em concorrência na vida social ou em conflito na pedagogia da leitura. Essas situações históricas “de crise da leitura” permitem que se tome consciência da antiga e da nova concepção, por meio das alterações em curso.

É essa a razão pela qual, no lugar de focalizar a história recente da expressão “competência de leitura” dos anos 1980, vamos abordar três situações históricas de crise, durante as quais foram redefinidas a “competência” em leitura e suas modalidades de aprendizagem. Acreditamos que esse recuo histórico contribuirá para esclarecer a situação atual.

## **3 TRÊS MODELOS DO “SABER LER” EM CONCORRÊNCIA**

Vou apresentar, de forma muito esquemática, três momentos históricos durante os quais coexistem, em concorrência, várias definições da leitura. Todos os três são consequências de “efeito retardado” de invenções tecnológicas que modificaram a relação do grande público com o impresso e, portanto, com a leitura. O primeiro é a imprensa, que ampliou o que podia ser lido, em seguida o papel feito de celulose e a pena metálica, que permitiram a todos enviar e receber correspondência, e enfim a

televisão, que informa e diverte mais facilmente do que o impresso e obrigou a se criar uma nova pedagogia da leitura.

### 3.1 Da alfabetização restrita à alfabetização generalizada

Na Europa dos séculos XVII e XVIII, as igrejas é que eram responsáveis pelas escolas. Nos países católicos, como a França, os professores tinham a missão de preparar meninos e meninas para a primeira comunhão, que marcava sua entrada na comunidade adulta. Os saberes básicos a serem dominados, litúrgicos (as orações) e dogmáticos (Quem é Deus? Quais são os sete sacramentos?) eram impressos nos catecismos diocesanos, o que permitia recrutar professores sem formação em teologia. A “competência de leitura” buscada era a de um ler-recitar (HÉBRARD, 1988) e se construía, por um lado, pela memorização dos textos frequentemente ouvidos, durante as cerimônias religiosas ou em sala de aula (os maiores recitavam ou liam diante dos pequenos) e, por outro lado, exercitando-se em decompor esses mesmos textos. Eles eram inicialmente soletrados e ditos sílaba por sílaba, depois lidos palavra por palavra e “por pausa” (isto é, frase por frase) e, enfim, “correntemente”. Em meados do século XVIII, esse modo de leitura foi abalado em consequência da multiplicação dos jornais, dos romances, dos livretos baratos, das enciclopédias que banalizaram uma prática de “leitura extensiva”. Saber ler passou a ser então poder ler textos sempre novos e efêmeros, em novas publicações. A leitura intensiva do restrito corpus religioso não preparava de forma alguma para essa nova forma de ler.

Essa revolução da leitura (WITTMANN, 1997) desqualificou a antiga didática da aprendizagem. É o que compreenderam rapidamente os preceptores que, para tornar um aluno capaz de “ler tudo”, criaram progressões inéditas. Os novos silabários apresentavam colunas de sílabas, das mais simples (ba, be, bi, bo, bu) às mais complexas (em francês, *guez, ctum, xaille, brê, ffrois, quoir*), depois listas de palavras, classificadas de acordo com o seu tamanho (uma, duas, três sílabas) e, finalmente, séries de frases que não formavam nenhum texto. Muitas crianças não conseguiam aprender essa combinação desprovida de sentido e “grandes pedagogos” como Rousseau e Pestalozzi denunciaram esse absurdo. Entretanto, no início do século XIX, quando a edição entrou na era industrial com as impressoras a vapor, as autoridades políticas não consideravam mais outra leitura que não fosse a leitura extensiva dos textos profanos, não religiosos. Mas como conseguir que os alunos entrassem numa cultura escrita cujo *corpus* de referência era indefinido? E como ultrapassar a etapa da “decifração prévia”, bem mais ambiciosa do que no tempo do “*Pater Noster*”?

Três gerações foram necessárias para que se obtivessem respostas para essas questões inéditas. Como os jornais, considerados frívolos, e os romances, vistos como perniciosos, não podiam entrar na escola, as leituras de referência passaram a ser os saberes não religiosos escolarizados e inseridos no

programa: a moral (Virtudes e vícios, Regras de conduta, Deveres das crianças), os “primeiros conhecimentos” (o calendário, as plantas, os animais, a agricultura, as invenções, etc.). Os “textos a serem lidos” estavam presentes também no livro de Gramática e Ortografia francesa e no de Aritmética, com suas fórmulas de problemas. Quanto à etapa inicial da alfabetização, ela seria abreviada apenas depois de 1850, quando novas ferramentas (cadernos e penas de metal) permitiram ensinar, simultaneamente, aos principiantes, a ler e a escrever.

Dessa forma, a competência social visada (ler coisas novas) transformou-se em competência que podia ser escolarizada (ler textos inéditos, que diziam respeito a saberes ausentes do ambiente social) ao preço de uma dupla ruptura: ruptura entre as leituras sociais e as leituras escolares, ruptura entre aprender a ler e ler para aprender (CHARTIER, 2007).

### **3.2 Da decifração à compreensão: uma competência de leitura em três patamares**

Na segunda metade do século XIX, novos “Métodos de leitura” ensinavam a ler e a escrever simultaneamente. Na França, a partir de 1880, Jules Ferry prolongou a escolaridade até os treze anos e a fez começar mais cedo, aos seis anos. O chamado “Curso preparatório” tornou-se a turma de alfabetização. Ele era dedicado a “aprender a ler”, ou seja, a decifrar. Nas turmas seguintes, elementar, média e superior, “lia-se para aprender”. Aprender o quê? O manual único tratava de todas as “matérias” (Moral, História, Geografia, Ciências, Higiene, Agricultura.). Cada texto era uma lição, lida e relida na sala de aula e, no dia seguinte, o professor verificava se o aluno tinha “memorizado bem” os saberes nele contidos. Os inspetores criticavam essa utilização mecânica da memória e a recitação “de cor”, porque, segundo eles, ela levava a “ler sem compreender”. Mas como dissociar a memória textual de um saber (histórico, científico) e a competência de leitura que a tornava possível?

As instruções oficiais de 1923 distinguiam as leituras para aprender (a História, a Geografia, as Ciências, que têm manuais separados do livro de leitura) e as leituras para aprender a ler textos em francês em três etapas: decifração na turma de alfabetização, depois leitura corrente nos dois anos seguintes e, finalmente, trabalho de compreensão dos textos graças a leituras expressivas nos últimos anos. No exame para o certificado de final de estudos, cada aluno deveria ler em voz alta uma página desconhecida, sem tropeçar, mostrando, pela entonação, que estava entendendo o que lia. Para provar que compreendia que uma narrativa era emocionante, que uma descrição era poética e que um diálogo era engraçado, o aluno devia “colocar o tom”; já em História e Geografia, para aprender, bastava ler correntemente, respeitando a pontuação. O *corpus* das leituras reunia, então, textos “laicos”, assinados por grandes autores

franceses e tidos como aceitáveis para crianças de oito a treze anos. Esses três traços (ideológico, literário e psicológico) iriam estruturar a cultura profissional dos professores até os anos 1960.

Esse programa dissociou, durante meio século, “ler para aprender” (o professor dizia: “Abram o livro de História”) e “ler para compreender” (“Peguem o livro de leitura”). A competência em leitura estava dividida em três etapas. Saber ler significava: 1. saber decifrar, 2. saber ler correntemente textos instrutivos, 3. saber ler de forma expressiva textos literários. As “disciplinas” tradicionais diziam respeito aos saberes a “serem aprendidos” (História, Geografia, Ciências). Uma nova disciplina intitulada “Francês” dizia respeito à leitura de textos sujeitos à interpretação (colocar o tom), leitura considerada difícil, mesmo com o apoio das leituras feitas pelo professor (CHARTIER; HÉBRARD, 2000).

### **3.3 Da leitura em voz alta à leitura silenciosa: ler todos os gêneros de textos**

O modelo preconizado pelo programa de 1923 trouxe a leitura em voz alta para o coletivo da sala de aula. Em 1960, essa prática respondia cada vez menos às expectativas dos colégios secundários, pois a avaliação das leituras (levantamento de informações, comentários, explicações) era feita por escrito e em todas as disciplinas. “Nossos alunos não sabem mais ler”, diziam os professores, no momento em que as mídias audiovisuais pareciam afastar os jovens dos livros. Entre 1964 e 1969, uma reforma do ensino do Francês insistia na ligação entre a oralidade e a escrita. Nos dois casos, o objetivo era exprimir-se e comunicar. Ao lado do falar-escrever (emissão/produção), o que se tornou, então, a leitura (recepção da língua escrita)? Alguns queriam fazer da “leitura-prazer” um programa, para reconciliar os jovens telespectadores com as leituras de ficção. (PATTE, 1978). Outros (MEN, 1979, 1989) destacavam que as dificuldades de compreensão, ao contrário do que supunham as instruções de 1923, não diziam respeito apenas aos textos literários. Todos os escritos podiam apresentar problemas e se prestar a falsas interpretações, erros, esquecimentos, quando deixava de existir o suporte da leitura coletiva, durante a qual o professor explicava as “palavras difíceis” e verificava passo a passo a “compreensão correta”.

A escola primária devia, então, preparar leitores autônomos, capazes de extrair, sem ajuda, informações de um texto, de hierarquizar os dados, resumir a fala de alguém, responder a perguntas. O programa de 1972 pedia explicitamente que se habituasse o mais cedo possível os alunos a lerem sozinhos, ou seja, em silêncio, como fazem espontaneamente os adultos (supunha-se que, depois de um século de escola obrigatória, todos os adultos soubessem ler). Ninguém percebia, na época, que a distância que separava a leitura oralizada coletiva e a leitura individual silenciosa era a mesma que separava a leitura religiosa da leitura profana no século XVIII. Ultrapassar esse fosso antes de entrar no colégio (últimos anos do ensino fundamental, hoje, no Brasil) exigia uma “revolução da leitura” (escolar e não mais social) e uma nova didática da aprendizagem.

Competência transversal, a leitura está relacionada a todas as aprendizagens, em particular àquelas que permaneciam invisíveis enquanto eram apoiadas por trocas orais guiadas: seguir as instruções, localizar informações, orientar-se em um quadro, consultar um dicionário. A leitura exigida para “exercer seu ofício de aluno” diz respeito a leituras funcionais, que se acrescentam às leituras ficcionais (ler pelo prazer) e às leituras de estudos (ler para aprender). Passo a passo, ler passou a significar saber tratar “todos os gêneros de textos”.

Competência vertical, a leitura não pode ser recortada em fatias de aprendizagem escalonadas. Como isolar uma etapa preliminar ligada à “pura” decifração? Desde os primeiros passos, escrevia o ministro da educação em 1985, “ler é compreender”. Os exercícios de decomposição e recomposição de palavras deviam visar, já de início, uma leitura “compreensão” de frases e de textos. Não importa quais tenham sido os antigos enfrentamentos sobre os “métodos de leitura” entre pedagogos (método silábico ou global), as dissensões entre os especialistas em didática (“fônico” ou “ideovisual”), ou entre os psicólogos (PERFETTI; RIEBEN, 1990 ; FAYOL *et al.*, 1994 ; FERREIRO, 2002; DEHAENE, 2007) em torno das modelizações do ato de ler (modelo psicogenético, cognitivista, modular ou conexionista), a aprendizagem visa inicialmente a elaboração do “sentido de um texto”. Em 1923, saber ler de forma corrente bastava para que um falante de francês compreendesse o que “dizia” um texto simples. A partir dos anos 1970, já não se acreditava mais nisso: o texto mais elementar pede um domínio das especificidades do texto, o que não é mais uma simples transcodificação do oral, e pede também um conhecimento do assunto abordado pelo texto, sem o qual “lê-se sem compreender” pelo fato de não se poder fazer dele uma representação mental. Esses saberes básicos é o que os anglo-saxões nomeiam *literacy* (letramento, em português). Esse termo não separa a capacidade de decifração e sua utilização em escritos usuais, ao contrário da palavra alfabetização (CHARTIER; ROCKWELL, 2014). Não se fala mais de leitura corrente, mas de leitura “fluente”, com um índice mensurável (ZORMAN *et al.* 2008). Ela exige uma ligação dinâmica entre o sistema da escrita (relações grafia-fonia automatizadas, conhecimentos sintáticos e lexicais) e os referentes evocados.

Em uma geração, a definição do “saber-ler” explodiu em um grande número de subcompetências, que um leitor mobiliza sem ter consciência quando lê com eficácia; por outro lado, se um aluno está “com dificuldades”, se diz que ele está em risco de “iletrismo escolar”, expressão que tem substituído, cada vez mais “fracasso escolar” (BENTOLILA, 1996). O professor deveria poder diagnosticar qual ou quais “componentes” do ato de ler estão falhando, graças ao arsenal de testes elaborados para isso, com a esperança de fornecer, talvez, uma ajuda eficaz e bem direcionada. A formação profissional não pode, então, dispensar saberes sobre o ato de ler, sobre sua aprendizagem e sobre aqueles que fracassam. E como os professores têm sido formados, ao longo do tempo? É isso que precisamos examinar agora.

## 4 O PERCURSO DE FORMAÇÃO PARA ENSINAR OS ALUNOS A LER

Chegamos, então, à formação dos professores que têm a responsabilidade de ensinar a ler e escrever às crianças. Ela teve que se adaptar às mudanças das funções sociais e escolares da leitura ao longo do tempo. Milhares de professores anônimos não cessaram de buscar procedimentos para ajudar seus alunos a aproximarem-se dos objetivos prescritos. É possível identificar três lugares principais de tensão que se referem a: 1. O treinamento dos alunos na sala de aula; 2. O domínio dos conteúdos textuais a serem transmitidos; 3. A consideração dos saberes que poderíamos chamar de “metacognitivos” (sobre a leitura, sua aprendizagem, as interações oralidade/escrita, professor/aluno ou alunos/cultura escrita). Elaborados por linguistas, psicólogos, neurologistas, sociólogos, eles fazem, ou deveriam fazer, parte da “cultura profissional” dos professores.

### 4.1 As tensões entre saberes práticos e saberes discursivos na formação dos professores

Aprender a profissão atuando junto a um professor era o habitual da formação antes da Revolução Francesa. A partir de 1830, o ministério passou a enfatizar a aquisição dos saberes livrescos que preparava para uma leitura extensiva, criando uma escola normal por departamento (divisão administrativa da França). Grande parte dos professores, entretanto, continuou a se formar junto de um outro professor experiente, com quem se preparavam para o exame que lhes daria o direito de lecionar, sem passar pela Escola normal. Eles memorizavam os saberes textuais que deviam ser transmitidos nos manuais, liam revistas pedagógicas e, ao mesmo tempo, aprendiam, na sala de aula, a guiar os alunos nos exercícios de um Abecedário e Primeiro Livro de leituras. Ao contrário deles, os alunos das Escolas normais eram absorvidos pela preparação para os exames e só descobriam “a prática” quando assumiam o cargo. A partir de 1881, eles começaram a passar vinte dias por ano “em campo”, mas os professores que os recebiam deploravam seu pouco investimento nesses estágios, que não eram avaliados. Entre as duas guerras, acrescentou-se mais um mês de estágio numa escola rural, mas, uma vez obtido o diploma, muitos pediam demissão para ocupar outros cargos (GRANDIÈRE, 2006).

Em 1950, a formação foi dividida em dois tempos. Uma vez adquiridos os saberes disciplinares no ensino médio e certificados pelo *baccalauréat* (exame de final do ensino médio, como o ENEM, no Brasil), começava a formação profissional de dois anos, com seis semanas de estágio, dos quais pelo menos três numa turma de alfabetização. A falta de professores, no entanto, era gigantesca nesse período de grande aumento da natalidade. Passou-se a recrutar inúmeros substitutos, que se viam, aos 18 anos, sem nenhuma preparação prática, diante de um grupo de alunos. Todos tinham passado pelo exame de final de ensino

de médio, mas aprendiam a profissão “na prática”. Mais tarde, elevou-se o nível de qualificação universitária: passou-se a exigir dois anos na universidade, em 1979, três anos, em 1989, e, depois, cinco anos, com um mestrado, em 2010. A duração dos estudos não para de aumentar, mas a universidade está mais bem preparada para diplomar especialistas de todas as disciplinas do que para acompanhar estagiários polivalentes (PROST, 2014), para quem a urgência é ensinar todas as disciplinas que devem ser ensinadas e ter uma experiência prática nos estágios preparatórios. Esses estágios é que permitem observar e assumir a turma com um tutor, antes de assumir sozinho a responsabilidade de uma turma. Tratando-se da formação de professores, “a lógica das disciplinas” continua a pesar nas certificações e concursos. Espera-se que um candidato sintetize e situe bem os textos sobre a leitura (no exame escrito), que seja capaz de propor uma aula de Francês língua materna de acordo com o programa (no exame oral), mas esses indicadores de sua aptidão para dizer/escrever como se deve “ensinar a ler” a crianças nada dizem de sua “competência”, que só a prática vai colocar à prova.

## 4.2 Os saberes metacognitivos sobre a leitura e seu ensino

Resta uma terceira dimensão que obriga a alterar o sentido da palavra “disciplina”. Com efeito, os saberes considerados necessários para conseguir que as crianças leiam não são apenas aqueles ensinados na escola (Gramática, História, Geografia...), são também aqueles que se referem à “arte de ensinar”. Os preceptores do período antes da Revolução Francesa publicaram muito sobre as questões educativas, inventaram jogos educativos, fizeram descrições do sistema da língua, mesmo que nem todos tenham se tornado tão célebres como Fenelon, Locke, Rousseau ou Condillac. Essas reflexões filosóficas, pedagógicas e linguísticas de “alto nível” alimentaram os debates sobre os valores e as prioridades visadas em matéria de leitura, mas não puderam nem prevenir nem remediar o fracasso em massa que decorreu de suas ambiciosas propostas. O ministro Victor Duruy, em 1860, estimava que 40% das crianças deixavam a escola analfabetas, ou quase.

Meio século mais tarde, nas escolas normais do final do século XIX, o ensino religioso foi substituído pela psicologia das faculdades mentais, pela história da pedagogia, pela sociologia da educação. Esses saberes “científicos” passaram a ser avaliados no exame para o diploma superior em uma composição de “pedagogia geral”, de que muitos denunciaram o jargão inútil. Em 1896, Clemenceau, um deputado que se tornaria ministro, denunciou “uma ciência apressada de manual, onde se chocam, de forma terrível, asneiras da velha escolástica, mentiras da filosofia oficial e dados científicos disformes e descoordenados”. Também nessa ocasião, textos de referência deram aos responsáveis pelo ensino primário (diretores de escola, inspetores, professores de escola normal) modelos de análise e discursos habituais sobre os fins e os meios da escola laica. Pudemos encontrá-los em ação em circulares, notas de serviço, conferências

pedagógicas, prefácios de manuais, em resumo, em todos os “discursos sobre a leitura” (CHARTIER; HÉBRARD, 2000). Eles forjaram também referências comuns e uma vulgata pedagógica, mas nada prova que foram esses discursos que modificaram as práticas de sala de aula.

O mesmo movimento ocorreu, no final do século XX, com o crescimento das didáticas por disciplina, da psicolinguística aplicada, das ciências da educação ou das ciências cognitivas. Essas disciplinas, que existem na universidade (BOUTIER; PASSERON; REVEL, 2006), não fazem parte dos “saberes da escola”. São saberes “sobre a escola”, sobre a leitura escolar, as desigualdades de sucesso, o tratamento das informações e os processos de aquisição, cujo perímetro é indefinido e o crescimento, exponencial. Dados relacionados a múltiplas disciplinas poderiam, sem dúvida, orientar um professor em sua ação, de forma decisiva, mas como selecioná-los e transmiti-los sem ser “um especialista”? Quais deles fariam parte da formação inicial, quais seriam apropriados para uma formação continuada? Quando se trata da iniciação dos principiantes, a prioridade para os jovens professores é conhecer bem um corpus de livros ilustrados e manuais de alfabetização ou ler estudos sobre os livros e/ou sobre os manuais?

## 5 CONCLUSÃO

No início deste artigo, sublinhamos que a leitura, que sempre tinha sido tratada como uma habilidade, um saber-fazer, uma capacidade ou uma aquisição elementar (de acordo com o vocabulário da época), não deveria ter sido desestabilizada como os saberes das disciplinas, com a imposição da entrada na escola de uma lógica das competências. Esse não foi o caso, como vimos, das consequências decorrentes das modificações que afetaram as práticas sociais de leitura e as representações pedagógicas do ato de ler visadas pela instrução de base. O engajamento recente da leitura na “retórica da avaliação” não simplificou as coisas. Ele produziu uma extensão desencorajadora de “saberes sobre as competências” (e as incompetências) dos alunos e ferramentas de diagnóstico cada vez mais precisas e detalhadas, mas qual futuro professor pode se apropriar de tantas ciências no tempo sempre curto demais dedicado à sua formação inicial? Tratando-se de formar e/ou de qualificar professores, a noção de competência encontra-se violentamente enredada nessas contradições (REY; CARETTE; KAHN, 2012; REY 2014).

Uma rápida atualização, para terminar. Saber ler, hoje, depois da definição dos psicólogos cognitivistas, é construir uma representação mental global do que evoca um texto, descoberto de forma sequencial. Ora, os *smartphones*, os *tablets* e outras ferramentas interativas não separam mais escrita e leitura. As práticas sociais de comunicação que misturam escrita, som e imagem estão tornando ultrapassado o modelo escolar da leitura, a “recepção de textos”, o “tratamento de informações linguísticas”, a “construção de um modelo mental da situação evocada no texto”, modelo que é também

a referência partilhada pelos pesquisadores atuais. Tudo isso nos promete boas surpresas. Na história em curso, nunca se termina de aprender a ler.

## REFERÊNCIAS

- BARBAZO, É. La question de cours au baccalauréat. *Bulletin de l'APMEP*, Paris, n. 476, p. 277-280, 2008.
- BENTOLILA, A. *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris: Plon, 1996.
- BLOOM, B.S.; KRATHWOHL, D.R. *The classification of educational goals*. New York: Longmans, 1956.
- BOUTIER, J.; PASSERON, J.-C; REVEL, J. (org.) *Qu'est-ce qu'une discipline?* Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2006.
- CHARTIER, A.-M. Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation – 1720-1830. *Histoire de l'Éducation*, n. 46, p. 135-154, 1990.
- CHARTIER, A.-M. *L'école et la lecture obligatoire*. Paris: Retz, 2007.
- CHARTIER, A.-M.; HÉBRARD, J. *Discours sur la lecture - 1880-2000*. Paris: Fayard, 2000.
- CHARTIER, A.-M.; ROCKWELL, E. Histoire comparée des outils et débats sur la lecture des débutants: alphabétisation vs literacy. *Histoire de l'Éducation*, n. 138, p. 5-16, 2013.
- CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'Éducation*, n. 38, p. 59-119, 1988.
- DEHAENE, S. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.
- DE LANDSHEERE, G. *Évaluation continue et examens: précis de docimologie*. Paris: Nathan, 1971.
- DI MEGLIO, M.; DEWEERDT, S.; POUPARDIN, C. (org.) *"On n'a jamais fini d'apprendre à lire": trois journées pour la lecture (MAFPEN de Paris, 17 janvier 1989)*. Paris: Hatier, 1990.
- FAYOL, M.; GOMBERT, J.-É.; LECOQ, P.; SPRENGER-CHAROLLES, L.; ZAGAR, D. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses universitaires de France, 1994.
- FERREIRO, E. *Culture écrite et éducation*. Paris: Retz, 2002.
- GRANDIÈRE, M. *La formation des maitres en France - 1792-1914*. Paris: INRP, 2006.
- GRISAY, A. Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendements en français, notes et échecs à l'école primaire. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, XIX (5), p. 29-42, 1984.
- HÉBRARD, J. La scolarisation des savoirs élémentaires. *Histoire de l'Éducation*, n. 38, p. 7-58, 1988.
- LAUGIER, H.; WEINBERG, D. Les facteurs subjectifs dans les notes d'examen. *Année psychologique*, XXVIII, p. 236-244, 1927.

MARTIN, J. Aux origines de la "science des examens" (1920-1940). *Histoire de l'Éducation*, n. 94, p. 177-199, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Apprentissages et pratique de la lecture à l'école, *Colloque des 13-14 juin 1979*. Paris: CNDP, 1979.

PATTE, G. *Laissez-les lire!* Les enfants et les bibliothèques. Paris: Éditions ouvrières, col. "Enfance heureuse", 1978.

PERFETTI, C.; RIEBEN, L. (org.) *L'apprenti lecteur*. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1990.

PROST, A. (org.) *La formation des maîtres de 1940 à 2010*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014.

REY, B.; CARETTE, V.; KAHN, S. *Les compétences à l'école*. Apprentissage et évaluation. Bruxelles: De Boeck, 2012.

REY, B. *La notion de compétence en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck, 2014.

WITTMANN, R. Une révolution de la lecture à la fin du XVIIIe siècle. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris: Seuil, 1997.

ZORMAN, M.; DUYME, M.; KERN, S.; LE NORMAND, M.-T.; LEQUETTE, C.; POUGET, G. Entraînement à la fluence de lecture pour des élèves de 6e en difficulté en lecture. *A.N.A.E.*, n. 96-97, p. 213-219, 2008.

## COMO CITAR ESSE ARTIGO

### **Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6023:2018**

CHARTIER, Anne-Marie. Como um saber elementar, a leitura, tornou-se uma competência complexa. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 100-115, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10082>. Acesso em: dd mmm.aaaa.

### **American Psychological Association (APA)**

Chartier, A. (2020). Como um saber elementar, a leitura, tornou-se uma competência complexa. *Debates em Educação*, 12(Esp), 100-115. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp100-115>