

**ANNE-MARIE CHARTIER, GRANDE AUTEURE ET CHERCHEUSE FRANÇAISE,
DE RENOMMÉE INTERNATIONALE, PARLE DE L'ALPHABÉTISATION ET DE
L'APPROPRIATION DE L'ÉCRITURE EN FRANCE ET AU BRÉSIL****Entrevistada:**

Anne-Marie Chartier

Entrevistada por:Prof.^a Ma. Márcia Vânia Silvério Perfeito - SEEDFProf.^a Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes - UnB/FEProf.^a Ma. Vânia Márcia Silvério Perfeito -SEEDF**Tradução:** Fernando Carneiro Gomes de Paiva¹**Biografia**

Anne-Marie Chartier est titulaire d'un doctorat en Sciences de l'Éducation de l'Université Paris V (1992). Elle a été professeur à l'École Normale de Versailles (1970-1989), à l'Institut Universitaire de Formation de Maîtres de Versailles (1989-1996), chercheuse et maître de conférences au Service d'Histoire de l'Éducation de l'Institut National de Recherche Pédagogique - INRP (1996-2009), qui s'appelle

actuellement Institut Français de l'Éducation (IFÉ). Représentée depuis 2009, elle est actuellement chercheuse associée au Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes (LARHA), École Normale Supérieure (ENS) de Lyon, en France. (<http://larhra.ish-lyon.cnrs.fr/membre/118>). Reconnue internationalement dans son domaine de travail et de recherche, elle est devenue une référence, au Brésil et dans plusieurs autres pays à travers le monde, dans le domaine de l'éducation. Elle se consacre surtout à l'étude de thèmes tels que l'histoire de la scolarisation de la lecture et de l'écriture, les méthodes d'enseignement de la lecture en France et dans d'autres pays d'Europe occidentale et, plus largement, l'histoire de la formation des enseignants, les pratiques d'enseignement et des matériels pédagogiques. Elle a co-orienté plusieurs thèses de doctorat étrangères, notamment d'universités brésiliennes, et elle a supervisé plusieurs chercheurs en activités post-doctorales, de plusieurs pays, dont le Brésil. Elle est l'auteur de nombreuses publications, y compris des livres, des chapitres de livres et des articles de revues, dans différentes langues (anglais, espagnol, portugais et français). Ses livres les plus importants sont "Discours sur la lecture (1880-1980)", co-écrit avec Jean Hébrard, traduit en portugais et en espagnol et réédité en 2000, avec élargissement de la coupe temporelle (1880-2000), et "L'école et la lecture obligatoire", publié en 2007 et réédité en 2014, un ouvrage qui constitue une synthèse d'années de recherche sur l'histoire de la lecture et son enseignement. En portugais, elle a publié, outre de nombreux chapitres de livres et d'articles dans des revues, les ouvrages suivants : "Práticas de leitura e escrita: história e

¹ Bacharel em Relações Internacionais pelo Centro Universitário de Brasília (UnICEUB) e licenciado em Letras-Francês pela Universidade de Brasília (UnB).



atualidade” (Ceale-UFMG, Autêntica), en 2007; “Discursos sobre a leitura (1880-1980)” (Ática), co-écrit avec Jean Hébrard, en 1995; “Ler e escrever: entrando no mundo da escrita” (Artes Médicas), co-écrit avec Christiane Clesse e Jean Hébrard, en 1996.

En tant que spécialiste, vous recherchez, entre autres domaines, l'histoire de l'enseignement de la lecture, ainsi que les manuels scolaires. Quelles singularités historiques mettriez-vous en évidence de ces domaines au Brésil et en France ?

Anne-Marie Chartier: En étudiant les manuels scolaires, les chercheurs ont pu sortir d'une histoire de l'éducation écrite seulement à partir des lois, des programmes, des prescriptions, qui disent ce que les autorités souhaitent, mais pas ce qui se passe dans les écoles. Les manuels sont des livres “à suivre” : les préfaces, les consignes, les progressions, les contenus des leçons et des exercices révèlent des conceptions de l'apprentissage et des méthodes d'enseignement. D'où l'intérêt des comparaisons Brésil-France qui ont révélé deux choses. D'abord, la question de l'édition scolaire. Même si le réseau des écoles se met en place en Europe plus tôt qu'en Amérique latine, les manuels brésiliens ne sont pas “en retard”. En effet, les éditeurs qui héritent de la tradition portugaise, sont allés à Paris, Londres, Leipzig, Berne, New-York et ont pu comparer les manuels français, allemands, anglais, suisses ou nord-américains. Ainsi, la méthode globale (whole-word) arrive des Etats-Unis à São Paulo autour de 1900, bien plus tôt qu'en France. Cependant, seconde remarque, on peut savoir si un manuel a ou non du succès (nombre de rééditions) mais ça ne dit pas où et comment il est utilisé. Le Brésil, ce n'est pas seulement Rio et São Paulo. Les travaux de recherche ont montré que les maîtres des milieux ruraux ont eu longtemps recours à des supports de lecture sans livre, des affiches, des manuscrits, des tableaux de syllabes qu'ils fabriquaient : ces outils permettaient gratuitement un travail collectif, alors que les manuels étaient trop chers pour être achetés par tous les parents. Or il faut que tous les élèves aient le même livre pour que le manuel devienne un outil ordinaire de la pédagogie.

Au Brésil, le domaine de l'alphabétisation traverse, tout au long de l'histoire, plusieurs tensions autour des méthodes pour enseigner à lire et à écrire. Les années 1980 et 1990 ont marqué l'entrée de la perspective d'alphabétisation à l'aide de l'appropriation de l'écriture alphabétique dans divers systèmes éducatifs, ce qui a abouti à des politiques de formation d'enseignants alphabétiseurs, comme ce fut le cas du Pacte national pour l'alphabétisation au bon âge (« Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa »). Cependant, le programme a été officiellement interrompu. Dans la contemporanéité, il y a, à l'échelle nationale, par l'intermédiaire du gouvernement fédéral, la mise en œuvre de propositions dont le postulat est la défense de la méthode phonique d'alphabétisation. En pensant à votre incursion dans le pays, à travers des conférences, des orientations de recherche dans le cadre de divers programmes d'études supérieures, des publications, des dialogues avec des chercheurs brésiliens, quel bilan faites-vous de cette hétérogénéité des perspectives d'alphabétisation ?

Anne-Marie Chartier: Dans tous les pays où à la suite d'élections libres, alternent les autorités au pouvoir (ce dont il faut se réjouir), chaque nouveau ministre de l'éducation doit se démarquer du précédent. Il va insister sur la rupture (forcément positive) que représentent ses choix politiques. En lisant les textes officiels, on a donc cette impression permanente de discontinuité, de mouvement de balancier, où d'un gouvernement à

l'autre, on passe son temps à brûler ce qu'on avait adoré, au Brésil comme em France.. La "guerre des méthodes de lecture" est typique de ces discours. Mais la France est un pays centralisé, alors que le Brésil est une fédération, et les Secrétariats d'Education des différents Etats ne sont pas toujours alignés sur l'orientation de Brasília. Une seconde différence tient à ce que les choix des manuels ne se font pas de la même façon. En France, les municipalités financent, mais chaque enseignant est libre de choisir son manuel. Au Brésil, c'est l'équipe municipale en charge de l'éducation qui décide selon les orientations "politico-idéologiques" du moment. Mais dans les deux cas, prescrire des manuels ne définit pas leur usage (la pédagogie n'est pas une science appliquée) et les nouveautés ne font pas disparaître les vieux manuels : beaucoup d'enseignants continuent d'utiliser des outils qu'ils ont rodés au fil du temps. Les mouvements de balancier sont donc violents dans les médias, ils le sont bien moins dans les classes.

D'après vous, que serait un bon enseignant en alphabétisation?

Anne-Marie Chartier: on juge un arbre à ses fruits ! Si à la fin d'une année scolaire, les élèves ont envie de lire seuls et en majorité y parviennent, c'est gagné. Ces deux critères qualitatifs peuvent ou non être confortés par des tests, des contrôles, etc, mais leur avantage est qu'ils valent à différents niveaux scolaires : pouvoir lire et avoir envie de lire seul, ça peut concerner des enfants de cinq-six ans qui vont réouvrir spontanément des albums connus, pour les "relire" (c'est à dire se raconter à nouveau l'histoire à leur façon), ça vaut pour des enfants de six-sept ans qui s'amuse à lire les affiches dans la rue, les étiquettes des produits ménagers, ou relisent em s'appliquant des histoires déjà connues ; ça concerne aussi des enfants plus grands qui lisent silencieusement, ont envie de lire seuls et peuvent raconter ensuite ce qu'ils sont lu, ce qui montre qu'ils ont bien compris; même si c'est une histoire drôle de quatre lignes. Selon l'âge auquel on se situe, la définition du "savoir lire" n'est pas la même et le travail de l'enseignant change. Mais évidemment tous les enfants ne progressent pas à la même vitesse et il faut en tenir compte, même si les étapes parcourues sont semblables.

Au Brésil, il semble qu'il n'y ait pas de consensus, parmi les propositions, concernant le temps pour assurer l'alphabétisation, ainsi que les connaissances scientifiques pour concevoir l'élève comme alphabétisé. Le Pacte national pour l'alphabétisation au bon âge (BRASIL, 2012), dans la lignée du Plan national d'éducation (BRASIL, 2014), prévoit la consolidation de cette phase dans les trois premières années du primaire (6, 7 et 8 ans, approximativement). Selon la dernière édition de la « Base Nacional Comum Curricular » (BRASIL, 2017), le délai est de deux ans. La politique nationale d'alphabétisation (BRASIL, 2019) établit une année. Parlez-nous un peu de votre point de vue sur ces propositions et dites-nous ce qui est légalement établi en France.

Anne-Marie Chartier: On voit bien que ces durées différentes renvoient à des définitions floues de ce qu'on appelle "savoir lire". C'est un vieux débat dans l'histoire de l'école, on le trouve déjà au temps de Jean-Jacques Rousseau. On a longtemps considéré qu'un enfant savait lire quand il était capable de dire un texte à voix haute. Cependant, on distinguait d'une part la capacité de déchiffrage, lecture lente et laborieuse, quand l'élève est tellement attentif au mot-à-mot qu'il lui faut une deuxième lecture pour saisir le sens du texte ; et d'autre part, la lecture courante, qui se fait de façon fluide, par blocs syntaxiques, respecte la ponctuation et permet de retenir le message. Ces deux lectures misent sur la voix, qui permet d'entendre le texte : si c'est dans une langue qu'on connaît



(et pas du latin ou une langue étrangère), il doit comprendre ce qui est écrit en le disant. Mais au XXe siècle, on a ajouté un troisième niveau de lecture, la lecture silencieuse. Elle existait depuis très longtemps, mais elle ne concernait pas l'école primaire, seulement les élèves des collèges faisant des études longues. C'est une lecture experte, flexible, son tempo est défini par le lecteur, qui peut lire très vite des passages faciles, bien plus vite que la voix, mais il peut aussi ralentir devant une difficulté (mots inconnus, nouveaux noms propres, syntaxe difficile à comprendre, information importante à bien retenir), et revenir en arrière pour vérifier en cas de besoin, etc.

Au Brésil, certains chercheurs dans le domaine de l'éducation soulignent la nécessité d'alphabétiser simultanément à l'écrit, c'est-à-dire, d'assurer l'appropriation de l'écriture alphabétique dans le contexte de différents genres textuels. Que font les professeurs français pour faire apprendre aux enfants à lire et à écrire ? Quel serait le rôle des nouvelles technologies dans cette entreprise ?

Anne-Marie Chartier: Il ne faut pas croire que l'école traditionnelle n'avait aucune pratique des "genres textuels" : dans les écoles rurales, qui étaient majoritaires jusqu'en 1960, les enfants qui apprenaient à lire, entendaient en permanence les grands élèves lire des descriptions et des récits, réciter des leçons d'histoire et de science, ils voyaient le maître dessiner des schémas et des cartes au tableau : des "genres" textuels implantés dans l'école depuis le XIXe siècle, ce sont les disciplines scolaires et tous les enfants y étaient initiés oralement dès leur entrée en classe. En France, entre 1850 et 1900, les maîtres ont découvert avec stupéfaction que les enfants qui apprenaient en même temps à lire et écrire, savaient lire un an ou même deux ans plus tôt ! C'est d'ailleurs une des choses qui m'étonnent le plus : pourquoi aujourd'hui prend-on si peu en compte l'enseignement de l'écriture dans le processus d'alphabétisation ? L'écriture se fait toujours lettre après lettre, elle montre comment les liaisons consonnes-voyelles en syllabes encodent l'oral, et pour peu qu'on attire leur attention, les enfants y découvrent naturellement le principe alphabétique et la dimension phonique de la langue écrite. Mais il faut pour ça qu'ils acquièrent une aisance du geste qui libèrent de tout effort. Si les enfants faisaient des exercices d'écriture comme en firent leurs grands-parents, si on leur enseignait comment former les lettres de façon "ergonomique", ils pourraient copier des textes et en composer seuls bien plus rapidement puisque le geste graphique ne leur coûterait rien, ils écriraient vite et sans y penser, comme ceux qui tapent à la machine sans regarder le clavier : c'est tout de même moins fatigant que taper avec deux doigts ! L'utilisation des nouvelles technologies montre bien les écarts entre ceux qui ont construit cette "agilité" manuelle et les autres. Mais le clavier ne dispense pas de l'écriture manuelle. Au Brésil, l'idée de faire faire aux enfants des lignes d'écriture semble un choix archaïque, un interdit majeur, je me demande bien pourquoi : les enfants adorent voir les progrès qu'ils font rapidement, car le grand avantage de l'écriture, c'est que les enfants peuvent eux-mêmes juger leur production, ce qui n'est pas le cas en lecture et en calcul où il faut un adulte pour dire "c'est juste". Je me souviens avoir montré des cahiers d'élèves français de six-sept ans à Caxambu: les productions d'écrits collectives et individuelles, les textes photocopiés, les dessins légendés montraient une enseignante adepte des méthodes actives, faisant place à la créativité des enfants. J'ai montré alors des cahiers d'écriture, aussitôt qualifiés de pédagogie archaïque et autoritaire, et tout le monde a été stupéfait d'apprendre qu'ils s'agissaient des mêmes élèves et de la même enseignante qui obtenait ces résultats remarquables.

Les résultats des recherches menées par vous suscitent des réflexions autour des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. Ces derniers ont des singularités qui s'imposent aux premiers. Dans les cours de formation d'enseignants au Brésil, cette articulation est sans doute l'une des aspirations des étudiants de premier cycle. Comment la formation initiale des alphabétiseurs est-elle conçue en France sur ce lien théorique-pratique ? Quelle est votre vision de la formation initiale et continue au Brésil ?

Anne-Marie Chartier: Depuis les années 1970-80, il y a donc un demi-siècle, les travaux de recherche sont très consensuels sur les étapes de l'apprentissage entre 5 et 8 ans : les enfants s'intéressent très tôt aux lettres sans en saisir le fonctionnement, mais les activités des classes enfantines ou de l'entrée à l'école obligatoire leur permettent de saisir peu à peu que les lettres renvoient à des sons. L'étape suivante est celle de l'apprentissage systématique du système alphabétique qui permet aux enfants de commencer à lire des mots, des phrases et de petits textes. La 3^e étape est celle qui va permettre de lire des phrases en identifiant les mots connus (par reconnaissance directe) ou inconnus (par déchiffrage). Il est évidemment nécessaire que les futurs professeurs connaissent les résultats de recherche, les débats autour de l'apprentissage de la langue écrite, mais cela ne donne pas de réponse au "comment faire" des jeunes débutants.

Pour répondre à ces questions sur l'articulation entre théorie et pratique, je pense que je n'ai rien lu de mieux que les deux derniers livres de Magda Soares. Dans le premier, paru en 2017, *Alfabetização. A questão dos métodos*, elle souligne que les méthodes sont une question, mais pas l'unique question de l'enseignement : l'enseignant doit prendre en compte d'autres dimensions, sensorielles, intellectuelles, affectives, sociales. Magda fait une synthèse précise et claire des théories de l'apprentissage en présence, de leurs apports et de leurs limites. La psychologie n'éclaire d'une partie de la pédagogie, les chercheurs n'ont pas vocation à devenir des prescripteurs de méthode, et Emilia Ferreiro s'est toujours méfiée des Brésiliens qui la prenaient pour une didacticienne. Mais Magda vient justement de publier un livre bien plus rare : il entre dans "la boîte noire" de la classe au jour le jour. *Alfaletrar* est un livre que tous les formateurs d'enseignants devraient lire, car il explicite les dimensions multiples des activités de classe, il montre au jour le jour le travail des maîtresses de Lagoa Santa. Ce que j'ai essayé de montrer en étudiant les cahiers d'élèves, en retrouvant des témoignages d'anciens élèves ou de professeurs des petites classes, Magda a pu le faire en séjournant longuement dans un groupe scolaire où elle a pu observer les enfants, les maîtresses, la vie de l'école : un débutant trouvera dans ce livre des ressources formidables pour conduire sa pratique, mais les formateurs pourront surtout élargir leur regard de "spécialiste" en percevant toute la complexité de ces interactions avec les enfants. Indépendamment des vicissitudes de la politique et des inquiétudes légitimes que nous avons sur l'avenir de la formation des maîtres, on peut penser que des livres comme ceux de Magda tracent des chemins pour apprendre, agir et réfléchir sur son action, dans le présent et le futur.

En 2021, nous célébrons le centenaire de Paulo Freire, un illustre éducateur, l'un des intellectuels brésiliens les plus référencés, avec le prestige et de performances internationales. Sa pédagogie a pour principes de reconnaître l'éducation comme un acte politique, de culture. Il défendait le savoir scientifique sans mépriser la validité du savoir populaire. Comment cet éducateur du Pernambouc est-il connu en France?

Anne-Marie Chartier: La figure de Paulo Freire était bien connue dans les années 1970-1980. Son livre, la *Pédagogie des Opprimés* a été traduit en français en 1974, chez Maspero, l'éditeur des livres sur le Tiers Monde. Je l'ai lu en un temps où les mouvements



educatifs de gauche ne séparaient pas les réformes politiques et les innovations pédagogiques. En France, on voyait Freire comme une sorte de Freinet brésilien. Comme Freinet, il avait fait descendre le maître de son estrade, donnait la parole aux élèves, organisait des débats, permettait d'écrire des textes libres. Mais Freire n'alphabetisait pas des enfants, mais des adultes, des paysans qui apprenaient à lire et écrire à partir de leur expérience. Les manuels utilisés étaient tout à fait traditionnels, syllabiques, mais ce qui était écrit (le paysan travaille la terre, la terre appartient au propriétaire) mettait noir sur blanc un constat impitoyable sur l'exploitation rurale, ce que tout le monde le savait, mais qu'aucun manuel scolaire ne l'avait jamais imprimé. Aujourd'hui, Freire est moins connu qu'au Brésil, mais il figure toujours dans les anthologies des "grands pédagogues", à la fois théoriciens et praticiens.

Referências

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*. Ano 03, Unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação* (PNE): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Política Nacional de Alfabetização* (PNA). Brasília: MEC, SEALF, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: Maspero, 1974.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

Márcia Vânia Silvério Perfeito é graduada em Pedagogia; especialista em Supervisão, Administração Escolar e Didática; mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), na área de Alfabetização e Letramento. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas (GEPPEP); do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE) e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: mvsperfeito@gmail.com.

Solange Alves de Oliveira-Mendes é graduada em Pedagogia; mestra e doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da área de língua materna, alfabetização e literatura na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE). Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com.



Vânia Márcia Silvério Perfeito é graduada em Pedagogia; especialista em Supervisão, Administração e Didática; mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) na área de Alfabetização e Letramento. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP); do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE) e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: vmsperfeito@gmail.com.



**ANNE-MARIE CHARTIER, GRANDE AUTEURE ET CHERCHEUSE FRANÇAISE,
DE RENOMMÉE INTERNATIONALE, PARLE DE L'ALPHABÉTISATION ET DE
L'APPROPRIATION DE L'ÉCRITURE EN FRANCE ET AU BRÉSIL****Entrevistada:**

Anne-Marie Chartier

Entrevistada por:Prof.^a Ma. Márcia Vânia Silvério Perfeito - SEEDFProf.^a Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes - UnB/FEProf.^a Ma. Vânia Márcia Silvério Perfeito -SEEDF**Tradução:** Fernando Carneiro Gomes de Paiva²**Biografia**

Anne-Marie Chartier é doutora em Sciences de l'Éducation pela Université Paris V (1992). Foi professora da École Normale de Versailles (1970-1989), do Institut Universitaire de Formation de Maîtres de Versailles (1989-1996) e pesquisadora e maître de conférences do Service d'Histoire de l'Éducation do Institut National de Recherche Pédagogique - INRP (1996-2009), que, atualmente, é denominado

Institut Français de l'Éducation (IFÉ). Aposentada desde 2009, é atualmente pesquisadora associada do Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes (LARHA), École Normale Supérieure (ENS) de Lyon, França (<http://larhra.ish-lyon.cnrs.fr/membre/118>). Reconhecida internacionalmente em seu campo de atuação e pesquisa, se tornou referência, no Brasil e em diversos outros países do mundo, na área de Educação. Dedicou-se, sobretudo, ao estudo de temas como a história da escolarização da leitura e da escrita, os métodos de ensino da leitura na França e em outros países da Europa Ocidental e, mais amplamente, a história da formação dos professores, das práticas de ensino e dos materiais didáticos. Coordenou diversas teses de doutorado estrangeiras, especialmente de universidades brasileiras, e supervisionou vários pesquisadores(as) em atividades de pós-doutorado, oriundos de diversos países, inclusive o Brasil. É autora de inúmeras publicações, dentre as quais se incluem livros, capítulos de livros e artigos em periódicos, em diferentes idiomas (inglês, espanhol, português, além de francês). Destacam-se os livros "Discours sur la lecture (1880-1980)", em coautoria com Jean Hébrard, traduzida para o português e o espanhol e reeditada em 2000, com ampliação do recorte temporal (1880-2000), e "L'école et la lecture obligatoire", publicada em 2007 e reeditada em 2014, obra que constitui uma síntese de anos de pesquisa sobre a história da leitura e do seu ensino. Em português, publicou, além de numerosos capítulos de livros e artigos em periódicos, as seguintes obras: "Práticas de

² Bacharel em Relações Internacionais pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e licenciado em Letras-Francês pela Universidade de Brasília (UnB).



leitura e escrita: história e atualidade” (Ceale-UFMG, Autêntica), em 2007; “Discursos sobre a leitura (1880-1980)” (Ática), em coautoria com Jean Hébrard, em 1995; “Ler e escrever: entrando no mundo da escrita” (Artes Médicas), em coautoria com Christiane Clesse e Jean Hébrard, em 1996.

Enquanto especialista, você investiga, entre outros campos, a história do ensino da leitura, bem como dos manuais didáticos. Que singularidades históricas destacaria dessas áreas no Brasil e na França?

Anne-Marie Chartier: Estudando os manuais escolares, os pesquisadores puderam sair de uma história da educação escrita somente a partir das leis, dos programas, das prescrições, que dizem o que as autoridades desejam, mas não o que acontece nas escolas. Os manuais são livros “a seguir”: os prefácios, as instruções, as progressões, os conteúdos das lições e exercícios revelam concepções de aprendizagem e métodos de ensino. Nesse contexto, o meu interesse nas comparações Brasil-França revelou duas coisas. Primeiro, a questão da edição escolar. Mesmo considerando que a organização de uma rede de ensino escolar se implementa na Europa mais cedo que na América Latina, os manuais brasileiros não eram “atrasados”. Com efeito, os editores que herdaram a tradição portuguesa eram indivíduos que visitaram Paris, Londres, Leipzig, Berna, Nova Iorque e que, portanto, puderam conhecer e comparar os manuais franceses, alemães, ingleses, suíços ou norte-americanos. Assim, o método global (*whole-word*) chega dos Estados Unidos a São Paulo por volta de 1900, bem mais cedo que na França. Entretanto, segunda observação, pode-se saber se um manual teve ou não sucesso (número de reedições), mas isso não revela onde e como ele foi utilizado. O Brasil não é apenas Rio e São Paulo. Os trabalhos de pesquisa mostraram que os professores dos meios rurais tiveram por muito tempo recursos para apoios de leitura sem livro, cartazes, manuscritos, tabelas de sílabas que eles fabricavam: essas ferramentas permitiam gratuitamente um trabalho coletivo, enquanto que os manuais eram caros demais para serem comprados por todos os pais. Ora, seria necessário que todos os alunos tivessem o mesmo livro para que o manual se tornasse uma ferramenta ordinária da pedagogia.

No Brasil, o campo da alfabetização vem atravessando, ao longo da história, várias tensões em torno dos métodos para ensinar a ler e a escrever. As décadas de 1980 e 1990 marcaram a entrada da perspectiva de alfabetizar letrando em vários sistemas de ensino, culminando em políticas de formação de professores(as) alfabetizadores(as), como foi o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012). Entretanto, o programa foi, oficialmente, descontinuado. Na contemporaneidade, há, nacionalmente, por meio do governo federal, a implementação de propostas cuja premissa é a defesa do método fônico de alfabetização. Pensando em sua incursão no país, por meio de conferências, orientações de pesquisas no âmbito de vários programas de pós-graduação, publicações, diálogos com pesquisadores(as) brasileiros(as), qual é a sua avaliação dessa heterogeneidade de perspectivas para alfabetizar?

Anne-Marie Chartier: Em todos os países onde, após eleições livres, alternam as autoridades no poder (o que é positivo), cada novo ministro da educação procura se destacar do anterior. Ele vai insistir na ruptura (necessariamente positiva) que representa suas escolhas políticas. Lendo os textos oficiais, temos esta impressão



permanente de descontinuidade, de movimento de pêndulo, em que, de um governo a outro, a gente passa nosso tempo a queimar o que tínhamos adorado, no Brasil como na França. A “guerra dos métodos de leitura” é típica desses discursos. Mas a França é um país centralizado, enquanto que o Brasil é uma federação, e os secretários de educação dos diferentes Estados não estão sempre alinhados com a orientação de Brasília. Uma segunda diferença está nas escolhas dos manuais que não são feitas de mesma maneira. Na França, as municipalidades financiam, mas cada professor é livre para escolher seu manual. No Brasil, é a equipe municipal encarregada da educação que decide de acordo com as orientações “político-ideológicas” do momento. Mas nos dois casos, prescrever manuais não define seu uso (a pedagogia não é uma ciência aplicada) e as novidades não fazem desaparecer os velhos manuais: muitos professores continuam a utilizar ferramentas que eles implementaram ao longo do tempo. Os movimentos de pêndulo são, portanto, violentos nas mídias, mas bem menos nas salas de aula.

O que seria, na sua compreensão, um(a) professor(a) alfabetizador(a) bem-sucedido(a)?

Anne-Marie Chartier: Uma árvore é julgada pelos seus frutos! Se, no final do ano escolar, os alunos têm vontade de ler sozinhos e na maioria das vezes conseguem, deu certo. Esses dois critérios qualitativos podem ou não serem confirmados por testes, provas, etc., mas sua vantagem é que eles valem para diferentes níveis escolares: poder ler e ter vontade de ler sozinho, isso pode concernir crianças de seis, sete anos, que se divertem lendo cartazes na rua, etiquetas de produtos domésticos, ou releem histórias já conhecidas; isso concerne também crianças maiores que leem em silêncio, têm vontade de ler a sós e podem contar em seguida o que acabaram de ler, o que mostra que eles compreenderam bem, mesmo se for uma história engraçada de apenas quatro linhas. De acordo com cada idade, a definição do “saber ler” não é a mesma e o trabalho do professor muda. Mas evidentemente todas as crianças não progridem na mesma velocidade e isso tem que ser levado em consideração, mesmo se as etapas percorridas são parecidas.

No Brasil, parece não haver consenso, entre as propostas, quanto ao tempo para assegurar a alfabetização, bem como os conhecimentos necessários para conceber o(a) estudante como alfabetizado(a). O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), alinhado com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), prevê a consolidação dessa fase nos três primeiros anos do ensino fundamental (6, 7 e 8 anos, aproximadamente). De acordo com a última edição da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o tempo é de dois anos. Já a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) estabelece um ano. Conte-nos um pouco de sua visão quanto a essas proposições e nos relate o que está estabelecido, legalmente, na França.

Anne-Marie Chartier: Vemos bem que essas durações diferentes nos remetem a definições imprecisas disso que chamamos de “saber ler”. É um velho debate na história da escola, já o encontramos nos tempos de Jean-Jacques Rousseau. Considerou-se por muito tempo que uma criança sabia ler quando ela era capaz de dizer um texto em voz alta. Entretanto, distinguíamos, por um lado, a capacidade de decifração, leitura lenta e laboriosa, quando o aluno presta tanta atenção palavra por palavra, e lhe é necessária uma segunda leitura para colher o sentido do texto; e, por outro lado, a leitura fluente,



que se faz de maneira fluida, por blocos sintáticos, respeita a pontuação e permite reter a mensagem. Essas duas leituras dependem da voz, que permite que o texto seja ouvido: se é numa língua que se conhece (e não do latim ou de uma língua estrangeira), o estudante deve compreender o que está escrito enquanto fala. Mas, no século XX, foi adicionado um terceiro nível de leitura, a leitura silenciosa. Naturalmente, ela já existia há muito tempo; porém, não concernia a escola primária, mas somente os alunos dos colégios, engajados em estudos de longa duração. É uma leitura especializada, flexível, seu tempo é definido pelo leitor, que pode ler rapidamente passagens fáceis, bem mais rápido que a voz, mas ele pode também desacelerar frente a uma dificuldade (palavras desconhecidas, novos nomes próprios, sintaxe de difícil compreensão, informação importante a se reter), e voltar atrás para verificar caso necessário, etc.

No Brasil, alguns estudiosos do campo acenam para a necessidade de alfabetizar e letrar simultaneamente, ou seja, assegurar a apropriação da escrita alfabética no contexto dos diversos gêneros textuais. O que fazem os professores franceses para ensinar as crianças a ler e a escrever? Qual seria o papel das novas tecnologias nessa empreitada?

Anne-Marie Chartier: Não se deve acreditar que a escola tradicional não tinha nenhuma prática de ensino dos “gêneros textuais”. Nas escolas rurais, que eram majoritárias até 1960, as crianças que aprendiam a ler escutavam constantemente os alunos mais velhos lerem descrições e narrativas, recitar lições de história e de ciência, eles viam o professor desenhar esquemas e mapas no quadro: os “gêneros” textuais implantados na escola desde o século XIX são as disciplinas escolares e todas as crianças foram iniciadas nelas oralmente desde a sua chegada na sala de aula. Na França, entre 1850 e 1900, os professores descobriram com estupefação que as crianças que aprendiam ao mesmo tempo a ler e escrever acabavam conseguindo ler um ano ou até dois anos mais cedo! Essa é também uma das coisas que mais me surpreende: por que hoje levamos tão pouco em conta o ensino da escrita no processo de alfabetização? A escrita é sempre feita letra após letra, mostra como as ligações entre consoantes e vogais nas sílabas codificam a palavra falada e, à medida que chamamos a sua atenção, as crianças descobrem naturalmente o princípio alfabético e a dimensão fônica da língua escrita. Mas é necessário para tanto que elas adquiram uma leveza do gesto, que as liberta de todo esforço. Se as crianças fizessem exercícios de escrita como seus avós os fizeram, se lhes ensinasse como formar as letras de maneira “ergonômica”, elas poderiam copiar textos e compô-los de forma autônoma bem mais rapidamente, visto que o gesto gráfico não lhes custaria nada, elas escreveriam rápido e sem hesitar, como os que teclam no computador sem olhar para o teclado: ainda é menos cansativo do que digitar com dois dedos! O uso de novas tecnologias mostra claramente as lacunas entre aqueles que construíram essa “agilidade” manual e os demais. Mas o teclado não dispensa a escrita manual. No Brasil, a ideia de fazer para as crianças linhas de escrita parece uma escolha arcaica, uma proibição arbitrária, e eu me pergunto o porquê: as crianças adoram ver o progresso que estão fazendo rapidamente, pois a grande vantagem de escrever é que as próprias crianças podem elas mesmas julgar sua produção, o que não é o caso da leitura e do cálculo, onde você precisa de um adulto para dizer se “está certo”. Eu me lembro de ter mostrado alguns cadernos de alunos franceses de seis-sete anos em Caxambu: as produções de escritas coletivas e individuais, os textos fotocopiados e os desenhos legendados revelavam uma professora adepta dos métodos ativos, dando espaço para a criatividade das crianças. Em seguida, eu mostrei alguns “cadernos de escrita”, assim qualificados por uma pedagogia arcaica e autoritária, e todo mundo ficou

muito surpreso de saber que foram os mesmos alunos e a mesma professora que produziram resultados tão distintos.

Resultados de pesquisas, por você realizadas, suscitam reflexões em torno dos saberes teóricos e saberes práticos. Esses últimos possuem singularidades que se impõem aos primeiros. Em cursos de formação de professores(as), no Brasil, essa articulação é, sem dúvida, um dos anseios dos(as) graduandos(as). Como está desenhada a formação inicial de professores(as) alfabetizadores(as) na França pensando nessa vinculação teórico-prática? Qual é a sua visão da formação inicial e continuada no Brasil?

Anne-Marie Chartier: Desde os anos 1970-80, portanto há meio século, os trabalhos de pesquisa são muito consensuais sobre as etapas de aprendizagem entre cinco e oito anos: as crianças se interessam muito cedo pelas letras sem se ater ao seu funcionamento, mas as atividades das classes infantis ou de entrada na escola obrigatória lhes permitem identificar pouco a pouco que as letras se associam a sons. A etapa seguinte é aquela da aprendizagem sistemática do sistema alfabético, que permite às crianças começar a ler palavras, frases e pequenos textos. A terceira etapa é aquela que vai permitir que os estudantes leiam frases, identificando palavras conhecidas (por reconhecimento direto) ou incomuns (por decifração). É evidentemente necessário que os futuros professores conheçam os resultados de pesquisa e os debates em torno da aprendizagem da língua escrita, mas isso não dá resposta ao “como fazer” dos jovens iniciantes. Para responder a essas questões sobre a articulação entre a teoria e a prática, eu penso que não cheguei a ler nada melhor que os últimos livros de Magda Soares. No primeiro deles, publicado em 2017, *Alfabetização: a questão dos métodos*, ela sublinha que os métodos são uma questão, mas não a única questão do ensino: o professor deve se dar conta de outras dimensões, sensoriais, intelectuais, afetivas, sociais. Magda faz uma síntese precisa e clara das teorias de aprendizagem na presença de seus aportes e de seus limites. A psicologia não esclarece senão parte da pedagogia, os pesquisadores não têm vocação para se tornarem aqueles que prescrevem métodos, e Emília Ferreiro sempre teve cautela com aqueles brasileiros que interpretavam o seu trabalho como uma prescrição didática. Mas Magda acaba justamente de publicar um livro bem mais raro: ele entra na “caixa-preta” do dia a dia nas classes escolares. *Alfaletrar* (2020) é um livro que todos os formadores de professores deveriam ler, pois ele explicita as dimensões múltiplas das atividades de classe, ele mostra no dia a dia o trabalho das professoras de Lagoa Santa. O que eu tentei mostrar estudando os cadernos de alunos, encontrando testemunhos de alunos antigos ou de professores das turmas mais novas, Magda conseguiu permanecendo por muito tempo em um grupo escolar onde pôde observar as crianças, os professores e a vida da escola: um iniciante encontrará neste livro recursos formidáveis para conduzir sua prática, mas os formadores poderão sobretudo alargar o seu olhar de “especialistas”, percebendo toda a complexidade dessas interações com as crianças. Independentemente das vicissitudes da política e das preocupações legítimas que temos com o futuro da formação de professores, pode-se pensar que livros como os de Magda traçam caminhos para aprender, agir e refletir sobre a própria ação, no presente e no futuro.

Em 2021, celebramos o centenário de Paulo Freire, ilustre educador, um dos intelectuais brasileiros mais referenciados, com atuação e prestígio internacionais. Sua pedagogia tem como princípios reconhecer a educação como ato político, de cultura. Defendia o saber científico sem desprezar a validade do saber popular. Como esse educador pernambucano é conhecido na França?

Anne-Marie Chartier: A figura de Paulo Freire era bem conhecida nas décadas de 1970-80. Seu livro *A Pedagogia do Oprimido* foi traduzido para o francês em 1974, pela Maspero, editora de livros oriundos do Sul Global. Eu o li numa época em que os movimentos educacionais de esquerda não separavam as reformas políticas e as inovações pedagógicas. Na França, via-se Freire como uma espécie de Freinet brasileiro. Como Freinet, ele fez o professor “descer de seu trono”, dava aos alunos a chance de falar, organizava debates, possibilitava escrever textos livres. Freire não alfabetizava crianças, mas adultos, camponeses que aprendiam a ler e escrever a partir da experiência deles. Os manuais utilizados eram totalmente tradicionais, silábicos, mas o que estava escrito (o camponês trabalha a terra, a terra pertence ao proprietário) colocava preto no branco – uma constatação impiedosa sobre a exploração rural, que todos sabiam, mas que nenhum manual escolar jamais tinha imprimido. Hoje, Freire é menos conhecido do que no Brasil, mas ainda figura nas antologias dos “grandes pedagogos”, tanto teóricos quanto práticos.

Referências

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*. Ano 03, Unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação* (PNE): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Política Nacional de Alfabetização* (PNA). Brasília: MEC, SEALF, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: Maspero, 1974.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

Márcia Vânia Silvério Perfeito é graduada em Pedagogia; especialista em Supervisão, Administração Escolar e Didática; mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), na área de Alfabetização e Letramento. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas (GEPPEP); do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE) e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Professora da Educação Básica na



Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: mvsperfeito@gmail.com.

Solange Alves de Oliveira-Mendes é graduada em Pedagogia; mestra e doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da área de língua materna, alfabetização e literatura na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE). Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com.

Vânia Márcia Silvério Perfeito é graduada em Pedagogia; especialista em Supervisão, Administração e Didática; mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) na área de Alfabetização e Letramento. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP); do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE) e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: vmsperfeito@gmail.com.

