

Compreensão e interpretação literárias: duplo risco, da escola ao liceu

Max Buttlen¹

(Traduzido por Joaquim Brasil Fontes)

Resumo

O exame dos problemas de compreensão e de interpretação dos textos literários, da escola ao liceu,² pode ser um bom indicador das diferenças culturais entre o primeiro e o segundo graus. As variações no modo de abordagem dos problemas cognitivos nos textos oficiais, nas representações dos professores, nas práticas das salas de aula refletem um desconhecimento frequente de continuidades que, entretanto, existem; elas se baseiam em concepções diferentes dos ensinamentos da leitura e da literatura e correm o risco, afinal, de acentuar suas rupturas. Pesquisas, experiências, inovações permitem, contudo, explorar, nesse contexto, novas vias para assegurar uma continuidade, apesar da necessidade de certas rupturas.

Palavras-chave

Continuidade, ruptura, aprendizagem, pedagogia da compreensão, da interpretação.

No quadro das discussões atuais sobre a *mastérisation*,³ o debate em torno da importância de uma prova de admissão sobre o conhecimento do sistema educacional é sem dúvida revelador do caminho que ainda é necessário percorrer para que, no futuro, os diversos atores, da escola ao liceu, dividam um conhecimento real dos objetivos e das problemáticas maiores de cada grau, levando em conta as práticas cotidianas, assim como os sucessos e as dificuldades respectivas de cada nível.

1 Université de Cergy-Pontoise. IUFM da Academia de Versalhes. Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF).

2 O sistema educacional francês está atualmente organizado como se segue: em primeiro lugar, vêm as chamadas escolas: a maternal e a elementar. A escola maternal acolhe os alunos antes da escolaridade obrigatória, que começa aos 6 anos de idade. Trata-se de uma originalidade do sistema francês. É geralmente organizada em três seções, em função da idade das crianças. O programa da maternal divide-se em cinco domínios de atividades: apropriar-se da língua e descobrir o escrito; tornar-se aluno; agir e expressar-se corporalmente; descobrir o mundo; perceber, sentir, imaginar, criar. As seções pequena e média da maternal constituem o ciclo 1, ou *ciclo das primeiras aprendizagens*. A grande seção da maternal faz parte do ciclo 2, ou *ciclo das aprendizagens fundamentais*, com o CP e o CE1. Segue-se a escola elementar, que recebe as crianças dos 6 aos 11 anos de idade, e é obrigatória. Quando pública, é mista e gratuita. Comporta cinco níveis: CP, CE1, CE2, CM1, CM2. A literatura começa a ser estudada nos três últimos níveis. As escolas maternal e elementar constituem a escola primária. Com o colégio, começa o ensino de nível secundário, que recebe os alunos à saída da escola elementar. Comporta quatro anos de escolarização obrigatória: sexta, quinta, quarta e terceira séries, nessa ordem. O liceu acolhe os alunos que, ao saírem do colégio, desejam prosseguir sua escolaridade. Pode ser de ensino geral ou técnico e comporta três anos: segunda e primeira séries, e *terminale*, também nessa ordem. A classe de *terminale* leva ao *bac* (*baccalauréat*), que dá acesso à universidade. Para não desfigurar o contexto do original, o tradutor manteve as denominações tradicionais do sistema francês, esperando que o leitor faça as necessárias correspondências com as do brasileiro, lembrando, por exemplo, que ao falar em “*école*”, o autor está se referindo à “escola maternal” e/ou à “elementar” (guardadas as devidas proporções, a nossa “educação infantil” e/ou “pré-escola”), e que no “liceu” francês corresponde, mais ou menos, ao nosso antigo curso colegial. (N.T.)

3 *Mastérisation* é um neologismo sem correspondente em português. O termo foi criado recentemente no quadro de uma proposta governamental de exigência do título de *master* para a contratação de professores nas escolas públicas francesas. O grau de *master* é obtido em quatro semestres, após a licenciatura, e corresponde, guardadas as devidas proporções, ao mestrado das universidades brasileiras. (N.T.)

As ressalvas e até a hostilidade à ideia dessa prova de “conhecimento” do sistema educativo, antes mesmo de ela ter sido definida, podem contribuir para esclarecer uma situação escolar francesa na qual, apesar de algumas inovações militantes e de algumas prescrições oficiais, as passagens da escola maternal à elementar, do colégio ao liceu e, enfim, do liceu à universidade⁴ são vividas como situações dolorosas regidas por rupturas, escandidas pelas mudanças de paradigmas e de métodos e, às vezes, até mesmo pela negação das conquistas precedentes.

Um marcador das diferenças culturais

Desse ponto de vista, o exame dos problemas da compreensão e da interpretação dos textos literários, da escola ao liceu, aparece como um dos marcadores das diferenças culturais entre o primeiro e o segundo graus. Tentaremos mostrar que as variações nas representações e na abordagem desses problemas cognitivos refletem um desconhecimento das continuidades que, entretanto, existem, articulam-se com concepções diferentes dos ensinamentos da leitura e da literatura e correm o risco, enfim, de acentuar suas rupturas.

Em 1995, os programas oficiais para o colégio afirmavam que:

a finalidade da sexta série⁵ é levar o aluno a dominar o conhecimento lógico (percepção das relações que estruturam o texto) e reconhecimento da presença do implícito.⁶

O enunciado desse objetivo e a permanência dessa prescrição até o início do ano escolar de 2009⁷ revelam um incrível desconhecimento das atividades pedagógicas realizadas antes do colégio. Naquele

mesmo ano de 1995, novas instruções para as escolas⁸ convidavam os professores do ciclo 3 a reforçar

suas exigências em matéria de compreensão, para permitir que os alunos entrem no colégio sabendo não somente captar o essencial de um texto e antecipar informações pontuais, mas também ter acesso a uma compreensão mais sutil do texto.⁹

E o redator precisava que se tratava de chegar a um bom conhecimento dos encadeamentos do escrito (encadeamentos cronológicos, analógicos, lógicos), de saber demarcar o jogo dos pronomes no texto, de descobrir o implícito.

Levar em conta os objetivos da escola e as aquisições dos alunos

Um conjunto de mudanças detectadas no ensino primário deveria, portanto, levar a formulações que incitasse os professores do colégio a se inscreverem na continuidade dos aprendizados, levando mais em conta as aquisições feitas pelos alunos. Bem antes de 1995, a orientação rumo a uma pedagogia da compreensão aparece, com efeito, como um dado maior nas pesquisas a respeito do primeiro grau, e percebe-se regularmente seu impacto nos textos oficiais. Como teria sido possível, em 1995, não levar em consideração a enorme difusão, feita pela direção das escolas, de um documento intitulado *La maîtrise de la langue à l'école* [O domínio da língua na escola] (1992)?

A respeito da questão da compreensão, o texto sublinhava a existência de uma verdadeira “mutação de objetivos e, portanto, de métodos” (ibidem, p. 116). Fazia também o cotejo dos resultados das pes-

4 Ver nota 2. (N.T.)

5 A sexta série do colégio, que recebe os alunos à saída da escola elementar, é considerada, na França, um ciclo de transição. Seu objetivo é consolidar as aquisições feitas na escola primária pelos alunos e iniciá-los nos métodos de trabalho do colégio. É nessa série que os jovens escolhem sua primeira língua viva estrangeira. (N.T.)

6 *Programmes de l'école primaire*, 1995.

7 No original, “jusqu'à la rentrée 2009”. Como se sabe, o ano escolar francês tem início no mês de outubro. (N.T.)

8 Ver nota. (N.T.)

9 *Programmes de l'école primaire*, 1995.

quisas em matéria de domínio da língua, de aprendizagem da leitura e da escrita, e concedia uma grande importância ao problema da compreensão, apresentando sobretudo os resultados de pesquisas de linguistas e cognitivistas. Procedimentos precisos eram expostos para ensinar a compreender e desenvolver tanto a compreensão literal quanto a por inferência. Eram assim sublinhados: o interesse na reformulação; a importância do trabalho sobre as anáforas; e os conectores... A partir da demarcação dos obstáculos cognitivos, alguns procedimentos eram explicitados a fim de tornar visível, para os leitores com dificuldades, o trabalho mental invisível dos leitores com experiência de leitura. Recomendava-se dar “um lugar central à literatura juvenil”. “A consulta assídua e compartilhada desses textos” era vista como “o penhor de uma compreensão melhor dos outros tipos de textos com os quais a escola confronta os alunos” (ibidem, p. 69). Paralelamente, de 1989 a 2004, as dificuldades concretas de compreensão e o desempenho dos alunos eram colocados em evidência pelas avaliações nacionais no segundo ano do curso elementar e na sexta série. Sobre essas bases, numerosos instrumentos remediadores foram propostos aos professores das escolas, como testemunha, anualmente, o *Banque d’outils d’aide à l’évaluation diagnostique* [Banco dos instrumentos de ajuda e avaliação diagnóstica], elaborado pela Direção da Avaliação e da Prospectiva.¹⁰

A investida teórica dos programas de 2002

As instruções oficiais de 2002 e os documentos que as acompanham enriqueceram mais esse conjunto de propostas num âmbito de continuidade do ciclo 1 ao ciclo 3.¹¹ Volta-se a encontrar, aliás, praticamente palavra por palavra, nas I.O. de 2002 para a escola, o objetivo proposto em 1995 para o colégio, com uma diferença apreciável e reveladora: é na grande seção da escola maternal, ao longo do ciclo 2, que o trabalho sobre o implícito é recomendado. A prescrição insiste na ideia de que não se deveria contentar, no caso da leitura de textos literários,

com exigir dos alunos uma compreensão das informações literais do texto. Deve haver um empenho na busca das informações implícitas que estiverem à sua altura... Isso implica, da parte do professor, num questionamento preciso a respeito do implícito. (BOEN, févr. 2002)

Além disso, recomendações semelhantes eram formuladas para a abordagem de documentos, na medida em que as respostas às questões colocadas pela leitura

reenviam muitas vezes a outras informações que se encontram em outros lugares do texto. A inferência desempenha, nesse tipo de leitura, um papel certamente mais importante do que na narrativa. (Ibidem, p. 46)

Essas poucas inferências permitem sublinhar a que ponto a famosa elipse promovida pelas I.O. de 1985 – *Ler é compreender* – deu lugar a aprofundamentos sucessivos que visavam a promover uma pedagogia da compreensão nos diferentes domínios da leitura na escola.

As prescrições oficiais não conseguiriam, certamente, modificar automaticamente as práticas usuais. A escola primária ainda tem muito a fazer para ensinar a compreensão. O trabalho não é sistemático ou generalizado em todos os estabelecimentos; o implícito ainda é muito pouco levado em conta como objeto de aprendizagem e de debate. As tradições continuam a pesar sobre as práticas usuais que durante muito tempo ficaram acantonadas num trabalho sobre o código e sobre a compreensão literal. É verdade que as representações coletivas dominantes consignam à escola a tarefa de ensinar a ler, ou antes, de ensinar o “bê-á-bá”, levando, tanto quanto possível, os alunos na direção de uma leitura expressiva. As atividades cognitivas mais complexas são eventualmente delegadas ao ciclo 3,¹² embora uma tendência comum os reenvie a uma escolaridade secundária.

A distinção entre aprendizagem da compreensão e aprendizagem da leitura só foi feita recentemente. Foi preciso fazer balançar a crença

10 Cf. *Banque d’outils d’aide à l’évaluation diagnostique* proposta pelo DEP, disponível em: <<http://www.banquoutils.education.gouv.fr>>.

11 Ver nota 2. (N.T.)

12 Ver nota 2. (N.T.)

de que a compreensão dos textos só se coloca quando o código já foi dominado, para chegar à ideia de que esse aprendizado é oportuno bem antes do aprendizado do código, ao longo desse aprendizado e, evidentemente, depois dele. Aí, mais uma vez, a obra *La maîtrise de la langue à l'école* abriu o caminho:

Pode-se, hoje, estar certo de que o trabalho relativo à compreensão dos textos é eficaz antes mesmo que os obstáculos à decifração estejam resolvidos. Quanto antes os alunos forem confrontados com textos escritos lidos pelo professor, tanto mais cedo poderão constituir para si um capital de conhecimentos relativos ao escrito e à sua cultura. (1992, p. 143)

Experiências e pesquisas para uma pedagogia da compreensão

Importantes esforços no sentido da informação e da formação foram e devem ainda ser desenvolvidos. Para isso, recursos importantes estão desde já disponíveis em função da difusão de pesquisas de experiências feitas, sobretudo, pelo Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Entre essas, pode-se conceder uma atenção especial aos trabalhos de uma equipe dirigida por Martine Rémond, que se interrogou sobre os dispositivos utilizados pelos mestres para trabalhar a compreensão na escola e sobre as tarefas que os alunos deviam realizar. A obra coletiva *Lectures pour le cycle 3* [Leituras para o ciclo 3] (BELTRAMI et al., 2004) é representativa de uma etapa dessas pesquisas. Ela demarca um percurso de eficácia a partir de três ideias-chave. A primeira é a de que um ensino explícito da compreensão que visa a “construir saberes sobre o texto e saberes sobre a leitura, enquanto atividade cognitiva específica” (ibidem, p. 17). A segunda ideia é traduzida pela proposição de sessões de leitura com caráter problemático, a partir de textos intelectualmente motivadores e surpreendentes, que permitam programar indicadores no sistema de enunciação (trata-se da questão, muitas vezes escamoteada pelo autor, de saber *quem conta o quê?* com que intenção, com que grau de confiabilidade?), mas também de indi-

cadores no sistema de personagens (por exemplo, qual o seu número? quais são as suas relações, suas motivações, seus objetivos, suas astúcias, seus estados mentais?), e, ainda, indicadores, muitas vezes difíceis para jovens alunos, no enquadramento espaço-temporal tanto quanto na cadeia referencial, os encadeamentos lógicos, os esquemas de ação.

A terceira ideia baseia-se na noção de ensino compartilhado entre pares, pois:

na troca e graças à troca, são construídas não somente respostas, mas estratégias e sobretudo representações mais adaptadas ao texto, da leitura e do estatuto do leitor. (Ibidem, p. 20)

Tornar recíprocas as práticas e confrontá-las

Nessa perspectiva, outra pesquisa do INRP, realizada entre 2003 e 2006, no quadro da equipe “Literatura e Ensino”, sob a direção de Danielle Dubois-Marcoin, demonstrou que a aposta nas trocas recíprocas e a confrontação dos saberes podem efetuar-se num ensino contínuo da literatura, da escola maternal ao liceu, garantindo a apropriação dos textos graças ao fato de levar mais em consideração o desenvolvimento do sujeito leitor, suas referências culturais, suas modalidades de entrada nos escritos e, finalmente, seus processos pessoais de recepção, de compreensão e de interpretação.¹³ O trabalho comparativo realizado em torno da leitura d'A *Pequena Sereia* de Andersen, e a seguir de um *corpus* de textos poéticos, em cerca de sessenta classes de escolas elementares, de colégios, de liceus é testemunha disso. O estabelecimento de um diálogo entre professores novatos e experientes levou a interrogar, da escola ao liceu, as práticas de ensino da literatura e a fazê-las evoluir por meio da comparação das abordagens de obras vistas como “resistentes” aos cânones genéricos e estéticos. A reflexão coletiva em torno das variedades dessas abordagens permitiu organizar novas modalidades de trabalho e adaptá-las a cada grau de

13 Ler “*La Petite Sirène*” d'Andersen: interroger la littérature autrement (direção de Dubois-Marcoin, 2008). Ver também o artigo “De quelques points de résistance dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire”, de BUTLEN et al., In: DUBOIS-MARCOIN; TAUVERON. *Repères*, n. 37, 2008. Esse artigo reenvia a uma pesquisa impulsionada por Max Butlen nas academias de Créteil, Versailles e Nantes.

ensino, aprofundando as práticas de intertextualidade e de criação de redes, questionando o modo de conduzir os debates, fazendo alternar os tipos de realização e de escritos (escritos ficcionais e de trabalho, sob a forma de um caderno de leitura, por exemplo) ou recorrendo às artes plásticas, à ilustração, à passagem para o oral, ao teatro. A análise da evolução das propostas didáticas de uma classe para a outra e de um nível de ensino para o outro revela que, na realidade, rupturas e continuidades podem se conciliar em lugar de se oporem. As cesuras aparecem, certamente, do lado dos professores como do lado dos alunos, mas não são necessariamente fatais. Explicam-se pelas diferenças na formação e na construção da identidade profissional dos mestres, pela evolução dos conhecimentos, dos saberes, pelas transformações ligadas à construção identitária dos alunos e, em primeiro lugar, pela modificação dos objetivos nos graus de complexidade dos exercícios de compreensão e de interpretação propostos. Em resumo, a experiência mostrou como uma continuidade no ensino da compreensão dos textos literários revela-se necessária e possível. O colégio e o liceu têm muito a ganhar baseando-se no trabalho assim realizado, a partir da escola, para aprofundar as capacidades cognitivas dos alunos, para desenvolver seus conhecimentos metacognitivos, seus saberes de leitores, a fim de melhor inscrever cada novo texto numa “enciclopédia pessoal” estruturada por intermédio do encontro de situações-problemas de leitura, encaradas individual e coletivamente.

Ligações a reforçar nos programas

Essas novas possibilidades de articulação com o primeiro grau não costumam ser levadas em consideração nos textos oficiais. As modificações fazem-se lentamente e com muita prudência. Convergências, contudo, aparecem. Algumas publicações oficiais são testemunha disso. Assim, as teorias da recepção, que são referências centrais para os programas do primeiro grau em 2002, eram também referências nos documentos de acompanhamento dos programas de francês de 1995, para o segundo grau.

Em 1997, o documento *La maîtrise de la langue au collège* [O domínio da língua no colégio] procurou inscrever-se no prolongamento do texto *La maîtrise de la langue à l'école* (op. cit., 1992), consagrando um capítulo inteiro aos problemas de compreensão e incitando todos os professores

a se inclinarem concretamente sobre os mecanismos de aprendizagem utilizados no cotidiano da sala de aula em todas as disciplinas e a tentarem ver, para cada uma delas, por que e como a língua e o conhecimento interagem necessariamente e que consequências tirar disso para tornar essa interação mais eficaz. (1997, p. 9)

O convite era seguido por análises e propostas que, dezessete anos depois, davam conteúdos à fórmula lançada sem muitas explicações para as instruções oficiais de 1980: “Todo professor é um professor de língua”. *La maîtrise de la langue au collège* chamava a atenção do corpo de professores para as consequências da inegável ruptura que constitui a passagem de um mestre polivalente a um ensino mantido por seis adultos diferentes com linguagens e metodologias específicas.

Finalmente, em 2008, os programas do ensino de francês no colégio, aplicáveis no início do ano escolar de 2009, concluíram que:

aprofundando o que pôde ser adquirido durante o ensino primário, desenvolve-se a aptidão dos alunos para se interrogarem a respeito dos efeitos produzidos pelos textos, sobre seu sentido, sua construção e sua escrita. (BOEN, aout 2008)

Esse reconhecimento do trabalho feito na escola merece ser sublinhado mesmo se, sem os cadernos de acompanhamento, os novos programas para o colégio quase não propõem pistas para a sua aplicação na prática.

No total, é impressionante constatar a raridade dessas articulações e convergências. Será interessante verificar se a instalação da base comum de conhecimentos e competências modificará essa tendência? No momento, e nesse contexto, o duplo risco pode resultar de desconhecimentos e de incompreensões antigas e recíprocas; um parece menor; o outro, maior.

Correndo o risco da repetição

Quando os professores especialistas em suas disciplinas não levam suficientemente em conta as aquisições anteriores, ignoram-nas ou não voltam a mobilizá-las por intermédio das aprendizagens em cur-

so, pode acontecer que, ali onde pretendiam instalar uma mudança e até mesmo uma ruptura, inscrevam-se, na realidade, num processo de repetição. Esse primeiro caso significa, certamente, um risco relativo, se considerarmos que as retomadas são em geral úteis e necessárias na construção das aprendizagens. É preciso, contudo, levar essa lógica ao extremo, considerando que, se os alunos “não sabem ler” ao chegar ao colégio, conviria que os professores que estão certos disso preocupem-se, com urgência, com ensiná-los a ler.

Ora, os discursos de lamentação, tão frequentes na sala dos professores, baseiam-se numa concepção do saber ler que merece ser discutida. Assim, quando se investigam as representações comuns, no que diz respeito à repartição das tarefas e à divisão do trabalho entre professores de primeiro e segundo graus, nota-se que um dos objetivos tidos como maiores na escola primária é o de conduzir a totalidade dos alunos à aptidão para decifrar os diversos tipos de textos comuns. Entretanto, na medida em que a capacidade para decifrar não garante, de modo algum, a apropriação intelectual do sentido do texto decodificado, a passagem da decodificação à compreensão literal é concebida como outro objetivo essencial da escola primária. Muitos professores do colégio consideram que são numerosos os alunos que não conseguem chegar lá. É verdade que faz vinte anos que se constatou, efetivamente, que uma parte significativa (15 a 20%) dos alunos encontra enormes dificuldades na decifração, como em todos os domínios da compreensão. Para a grande massa das crianças escolarizadas, os resultados repetidos das avaliações CE2/6^a,¹⁴ e a seguir CE1/CM2,¹⁵ mostram que, maciçamente, os alunos estão, ao término da escolaridade primária, em condições de extrair uma informação explicitamente formulada num texto. As avaliações (*Progress in International Reading Literacy Study* – PIRLS) confirmam esse dado. Em 2006, por exemplo, os desempenhos dos jovens franceses escolarizados em CM1¹⁶ são significativamente superiores à média europeia nesse domínio de avaliação.

Entre os 30 itens nos quais os jovens alunos franceses têm desempenho significativamente superior aos outros, os itens provenientes de textos de tipo informativo têm uma representação significativa (57% contra 49% no conjunto da prova), da mesma forma que os relativos à competência “prever” (47% contra 24%), assim como os que têm o formato QCM (73% contra 50%).¹⁷

Em compensação, a aptidão para realizar inferências corresponde a um nível de competências mais complexas que, logicamente, estão sendo adquiridas na escola, como já assinalava *La maîtrise de la langue à l'école*:

Se os resultados em compreensão global são muitas vezes satisfatórios, as pontuações tornam-se mais baixas quando se exige que a criança, no início do ciclo 3, como no início do colégio, alcance uma compreensão mais sofisticada. (1992, p. 67)

E o serão tanto mais, na medida em que a ênfase na compreensão é, como já lembramos, relativamente recente.

E correndo o risco de uma oferta pedagógica dissonante

Além do risco da repetição ligado à negação de uma verdadeira aprendizagem cognitiva anterior, o segundo risco que desejaríamos colocar em evidência parece mais preocupante. Resulta de uma visão tradicional das tarefas ao longo da escolaridade. Nas representações mais comuns, compete à escola o ensino fundamental da leitura, ao colégio a compreensão e as primeiras competências de análise e interpretação, ao liceu a leitura literária, analítica, e cada vez mais erudita. Ora, as pesquisas sobre a recepção e a didática da literatura levam a questionar essa representação das progressões,

¹⁴ Ver nota 2. (N.T.)

¹⁵ Idem.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Nota informativa, 08 14, DEP, março de 2007.

inaugurando novas pistas. As primeiras convidam a não subestimar as capacidades dos alunos da escola primária, o que vem revolucionar a ordem das aprendizagens: a aprendizagem da compreensão em leitura literária não poderia, como já observamos, começar antes da aprendizagem do código? A interpretação estaria realmente fora do alcance dos alunos da escola maternal? De uma forma complementar, outras pistas de reflexão incitam a não superestimar suas possibilidades literárias e a reforçar a continuidade e a progressão nas aprendizagens. A esse respeito, a divisão tradicional do trabalho¹⁸ é vista como portadora de riscos de rupturas sucessivas que podem ser acentuadas no colégio, tanto pela formação disciplinar dos professores de letras, quanto por suas eventuais expectativas quanto à demonstração, pelos alunos, de altas competências em leitura literária. A conjugação desses fatores levaria a elevar bruscamente o nível de exigências e de desempenho em leitura literária, no colégio, e, mais ainda, no liceu. De onde os frequentes fracassos, explicáveis pelo fato de que os alunos são intimados a efetuar um tamanho salto qualitativo no regime da leitura, da abordagem, da apropriação e da discussão dos textos, que muitos não conseguem executá-lo, e veem-se em situação de dissonância cognitiva ou discrepância em relação às expectativas dos professores, ao *corpus* estudado e ao questionamento dos docentes.

O exemplo da interpretação

O tratamento da interpretação nos diferentes níveis de ensino revela igualmente desvios sensíveis entre os textos oficiais, as representações habituais, as práticas comuns, de um grau de ensino para o outro.

No liceu, o ensino da interpretação é colocado como a tarefa mais importante da classe de francês.

A leitura analítica tem por finalidade a construção pormenorizada da significação de um texto e constitui-se, portanto, num trabalho de interpretação.¹⁹

Contudo, a investigação realizada por Christian Baudelot, Marie Cartier e Christine Detrez demonstrou claramente que “uma minoria (de alunos de liceus) adere com naturalidade e sem choques à definição erudita de leitura dignificada pelo curso de francês”. (BAUDELLOT et al., 1999, p. 195) A equipe de sociólogos observou que predomina, mais frequentemente, “uma prática da leitura sem convicções”. Em muitos casos, a interpretação, “esse estágio supremo da leitura, é encarada como uma prática reservada ao professor” (p. 203), que emite, ele próprio, dúvidas sobre as capacidades de seus alunos para adotar uma postura interpretativa, embora lhe seja consignada a missão de dar a todos acesso a essa postura.

Percebem-se, sob essas avaliações, concepções e definições da interpretação que é interessante confrontar com as pesquisas conjugadas de teóricos da recepção (Barthes, Eco, Charles, Iser, Picard, Genette, Jouve, Gervais), dos cognitivistas (Fayol, Raymond) e dos pedagogos da literatura (Reuter, Dufays, Tauveron).

O colóquio “Interpretar e transmitir a literatura hoje”, organizado pelo Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF) da Universidade de Cergy-Pontoise, deu-se recentemente com o objetivo de determinar o lugar dessa questão (BUTLEN; MEROT-HOUDART, 2009), o que permitiu mostrar que, se a interpretação dos textos ocupa um lugar cada vez mais importante no coração dos estudos literários, da escola maternal à universidade, ela ainda é, no início deste século XXI, objeto de concepções múltiplas e até contraditórias. O estudo faz assim emergir constantes e variações, alvos políticos e teóricos, obstáculos e limites da interpretação.

A instituição escolar que se ocupa do primeiro grau logo levou em conta esse conjunto de pesquisas, que influenciaram muito, em 2002, a redação dos Programas para a escola. Os textos oficiais reforçaram não somente as bases científicas da aprendizagem da leitura, como também afirmaram energeticamente que a familiarização com a literatura e também a construção de uma cultura literária fazem parte dos objetivos prioritários de toda escola primária. Ao fazê-lo, os textos fizeram balançar as representações clássicas, afirmando audaciosamen-

18 Leitura na escola, leitura explicada no colégio, comentário e dissertação no liceu.

19 Texto de referência: decreto de 3 de outubro de 2002. BOEN, n. 41, 7 de novembro 2002.

te que, para além de um trabalho mais sistemático e de maior destreza sobre a compreensão,

é igualmente importante levar os alunos a uma atitude interpretativa. (BOEN, févr. 2002, p. 46)

Como já observamos, enquanto continuam persistindo, inclusive no ensino superior, indagações e dúvidas sobre a possibilidade da emergência de uma postura interpretativa em alunos de liceus e até em universitários, os redatores das prescrições oficiais para a escola ousaram afirmar que:

A partir dos cinco anos, debates sobre a interpretação dos textos podem acompanhar o trabalho rigoroso de compreensão. (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2011, p. 81)

Aprofundar o estudo das interações compreensão/interpretação

A investida teórica e pedagógica é audaciosa. Prolonga a reflexão de alguns pioneiros que, como Yves Reuter (2001, p. 70), perceberam que “compreensão e interpretação estão em ação na leitura de todo texto”.

Esse estímulo a um trabalho precoce sobre a interpretação deu lugar à exploração e à generalização de novas metodologias de formação de leitores de literatura, a partir da escola maternal. Continuam a se desenvolver em torno dos catálogos de referências que o Ministério publicou, na medida em que a inovação não foi, fundamentalmente, posta em causa pelos últimos textos oficiais publicados em 2008. Em

seu ensino da literatura, os professores do primeiro grau podem, com efeito, continuar incitando os alunos a formular interpretações variadas, contanto que tenham o cuidado de referi-las “aos elementos do texto que as autoriza ou, ao contrário, as tornam impossíveis”. (BOEN, juin 2008)²⁰ Percebe-se, desse ponto de vista, que se fez uma ligação com as prescrições para o colégio, que propunham uma mesma abordagem no acompanhamento dos programas do ciclo central, desde 1995.²¹

Lamenta-se, porém, que as novas instruções não tragam qualquer elemento novo, nenhuma indicação exata que permita ultrapassar as resistências observáveis, desde 2002, na atuação de um professor de literatura na escola primária.²² Assim, nos programas anteriores, as noções de compreensão e de interpretação eram às vezes utilizadas quase indiferentemente, em todo caso sem distinção heurística suficiente. O contexto de construção e de desenvolvimento das posturas interpretativas deveria, contudo, ter sido determinado com exatidão, pois muitos desvios apareceram nas práticas observadas.

O primeiro consiste em acreditar que o texto teria um sentido, e um somente, fixado uma vez por todas pela vontade do autor, que o professor o conheceria e explicaria, e que o aluno, por sua vez, deveria apenas memorizar e repetir, valha o que valha.²³

Essa citação foi extraída dos documentos de acompanhamento para o liceu, mas é interessante constatar que ela se aplica perfeitamente a certas práticas de ensino observadas, doravante, no ciclo 3.²⁴ Os resultados repetidos das avaliações PISA (Programme for International Student Assessment), a colocação em evidência de uma falta de

²⁰ Programa de CE2, do CM1 e do CM2.

²¹ “Trata-se de transformar impressões em hipóteses, e hipóteses em pistas para o trabalho. Essa abordagem implica em que o professor arrisque-se a aceitar propostas dos alunos para construir com eles a análise. [...] Assim concebida, a leitura analítica liga constantemente observação e interpretação. Ela coloca o aluno em situação de investigação e o leva a explorar o texto de acordo com um objetivo preciso: encontrar respostas para as questões que ele se tinha colocado, aprender a justificá-las, confrontar suas observações e suas interpretações com as de seus colegas e, afinal de contas, infirmar ou confirmar as hipóteses que ele tinha formado inicialmente.”

²² Cf. artigo da revista *Repères*, op. cit.

²³ O francês na classe de segunda e de primeira (séries gerais e técnicas), no documento do CNDP: *Accompagnement des programmes officiels*.

²⁴ Ver nota 2. (N.T.)

confiança dos alunos franceses, sua hesitação frente aos riscos interpretativos, levam, aliás, a questionamentos sobre a relação pedagógica induzida por essa postura magistral.

O erro inverso pode também ser cometido; ele consiste em não desconfiar das interpretações abusivas, e “em crer que, havendo em cada texto muitas interpretações possíveis, todas se equivalem”.²⁵ Esse segundo desvio pode ser observado, por exemplo, na escola maternal, na qual acontece às vezes que os investimentos fantasmáticos das crianças podem ser encorajados sem que o professor se preocupe realmente em propor um encontro ou um diálogo com a realidade dos textos.

Compreender, interpretar, transmitir a literatura hoje

A partir de um confronto de pesquisas e práticas, a obra coletiva publicada pelo (CRTF) propõe complementos esperados para um ensino da compreensão e da interpretação. (BUTLEN; MEROT-HOUDART, op. cit.) À primeira vista, a compreensão reenviaria à aptidão para captar o que o texto diz, explícita ou implicitamente, ao leitor. A compreensão literal é assim diferenciada da compreensão por inferência, que se baseia, tradicionalmente, na construção de informações novas, a partir da colocação em relação de dados textuais (ou na mobilização de conhecimentos exteriores ao texto), no tratamento dos brancos e silêncios textuais, para extrair, sem contrassenso, o que é dito ou subentendido pelo autor... A interpretação, por sua vez, consistiria em questionar os escritos para além do que eles anunciam à primeira leitura, para elucidar o que tentam nos dizer por outra via e por acréscimo. A postura interpretativa, herdeira da hermenêutica, faria vir à tona um ou vários sentidos ocultos. Essa primeira abordagem ganharia, ao ser aprofundada, com a distinção entre problemas de compreensão fechados à resposta unívoca e os que, abertos, admitem várias soluções. O estudo dos últimos pede uma interpretação, isto é, uma exploração das possibilidades oferecidas por zonas abertas do texto, “uma escolha do sentido na polissemia”, para retomar a fórmula de Picard lembrada por

Catherine Tauveron. (Ibidem, p. 63) É, contudo, necessário precisar que a própria compreensão pode chocar-se com uma polissemia constitutiva, sem dúvida, de todo texto. Em resumo, em lugar de pretender colocar compreensão e interpretação numa ordem hierárquica ou cronológica, tudo convida a explorar as pistas de reflexão propostas para considerar esse par em suas interações, convidando os leitores a entrar, desde o início da escolarização, em círculos de leitores interessados em confrontar as recepções dos textos, suas riquezas tanto quanto seus limites.

As operações de compreensão e de interpretação comportam, tanto uma como a outra, graus diferentes de complexidade. As pesquisas desses últimos trinta anos permitiram, certamente, investidas expressivas, embora as zonas de incerteza nos saberes sobre compreensão e interpretação continuem significativas. A pesquisa nesse domínio ainda tem muito grão a moer. É o que levam a pensar as investigações PISA. Assim, a definição proposta no quadro do OCDE interessa-se por três competências de leitura consideradas características da sociedade contemporânea: informar, interpretar, reagir.

Temos, aí, uma das raras definições claras de interpretação:

A competência “interpretar” aciona um jogo de atividades cognitivas diferentes, pois diz respeito tanto à elaboração de inferências quanto à construção da significação global do texto; está ancorada na utilização de informações que proveem do texto. Pode apelar para a metalinguagem.²⁶

Essa definição tem o grande mérito de existir, mas deve-se reconhecer que continua vaga. Numerosos exemplos de tarefas que permitem apreciar essa competência são apresentados em função de diferentes níveis de dificuldades reguladas de interpretação. Encontram-se como exemplos: fazer uma inferência, identificar o tema principal de um texto a respeito de um domínio pressuposto conhecido ou desconhecido, compreender relações inerentes ao texto (causa/consequência, problema/solução...), reconhecer um raciocínio analógico,

25 O francês na classe de segunda e de primeira (séries gerais e técnicas), loc. cit.

26 Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale. *Les dossiers DEP*, n. 137, novembre 2002.

reconhecer a construção de uma significação baseada no uso específico da língua, construir o sentido de um fragmento de texto levando em conta o seu todo, estabelecer uma ligação entre um texto em sua totalidade e uma de suas frases, compreender um texto em sua totalidade e em seus detalhes, em situações nas quais conteúdo e forma não são familiares...

Podem-se identificar, nesse leque de enunciados sobre a competência “interpretar”, grandes zonas que correspondem à competência “compreender” das antigas avaliações CE2/6^a.²⁷ Em compensação, na categoria “reagir”, tal como ela é definida pelo protocolo PISA, encontram-se similitudes com nossa concepção francesa de interpretação, na medida em que se trata, por exemplo, de refletir sobre o conteúdo e a forma dos textos, mobilizando conhecimentos sobre os textos e sobre o mundo, ou ainda, de elaborar hipóteses, um ponto de vista ou um julgamento crítico sobre um texto.

A associação que concebeu o dispositivo PISA constata que “a hierarquia pressuposta das competências não é confirmada pelos resultados”. “A competência apenas não é, em si, um indicador confiável da dificuldade de uma questão.”²⁸ A dificuldade de um item depende em grande parte do suporte (o texto ou o documento de base) e do formato das questões (questionários de múltipla escolha, questões verdadeiro/falso, questões solicitando resposta breve/longa, questões abertas, fechadas...).

Esses questionamentos a respeito das hierarquias nas dificuldades convidam a aprofundar as observações nas salas de aula, da escola maternal ao liceu, e a continuar as pesquisas para definir melhor os componentes das duas grandes competências, suas inter-relações, as especificidades, as variações ou desvios em cada um dos processos cognitivos.

A progressão baseada no antigo modelo consecutivo (decodificação, compreensão, interpretação) poderia sem dúvida ser substituída, no futuro, por um trabalho integrado de cooperação que, ao longo de

todo o processo de ensino, apostará mais seguramente na inter-relação das operações cognitivas, organizará progressões racionais nas dificuldades, administrará etapas para permitir a realização de mudanças de regime nos tipos de leitura, em função dos *corpus* a serem descobertos e do desenvolvimento dos saberes.

Em resumo, continuidades e rupturas assim concebidas não se opõem necessariamente, se considerarmos que não há aprendizagem sem continuidade nem retomadas e, muito menos, desenvolvimento sem rupturas.

Referências bibliográficas

- BAUDELOT, Christian; CARTIER, Marie; DETREZ, Christine. *Et pourtant ils lisent*. Paris: Seuil, 1999.
- BELTRAMI, Daniel et al. *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris: Hatier, 2004.
- BUTLEN, Max et al. De quelques points de résistance dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. In: DUBOIS-MARCOIN, Danielle; TAUVERON, Catherine. *Repères – Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, n. 37, 2008.
- BUTLEN, Max; MEROT-HOUDART, Violaine (Dir.). *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*. Amiens: UCP; Encrage, 2009.
- BOEN. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. n. 1, hors série, 14 février 2002, p. 44.
- _____. Spécial, n. 6, 28 août 2008.
- _____. n. 41, 7 novembre 2002.
- _____. Hors série. n. 2, 19 juin 2008.
- DUBOIS-MARCOIN, Danielle (Dir.). “*La Petite Sirène*” d'Andersen: interroger la littérature autrement. Lyon: INRP, 2008. 331 p.
- LA MAÎTRISE de la langue à l'école. Paris: Savoir Lire; CNDP, 1992.

27 Ver nota 2. (N.T.)

28 Les compétences des élèves à l'épreuve d'une évaluation internationale, op. cit.

LA MAÎTRISE de la langue au collège. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale; DLC; CNDP, 1997.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Qu'apprend-on à l'école maternelle?*. Paris: XO, 2011.

LES DOSSIERS DEP, n. 137, novembre 2002.
REUTER, Yves Reuter. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école*. Paris: INRP, 2001.