

Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino¹

Anne-Marie Chartier*

Resumo:

Neste artigo, busca-se cruzar duas áreas geralmente dissociadas: o fenômeno sócio-histórico da alfabetização e o ensino escolar da leitura. Recorrendo-se a memórias pessoais e à produção acadêmica, apresentam-se reflexões centrais do debate nessas áreas. Nos anos 1970, as reformas para lutar contra o fracasso escolar provocaram polêmicas sobre os métodos de leitura. Ao mesmo tempo, pesquisas históricas sobre a difusão da escrita colocavam em questão o papel da escola na erradicação do analfabetismo. Tais pesquisas eram corroboradas pela volta de um iletrismo dos adultos em sociedades em que a escola era obrigatória há mais de cem anos. Esses dados, todavia, permaneceram separados. Para compreendê-los, foi preciso rejeitar a ideia de um modelo estável do ato de ler e reconstruir a história da leitura escolar.

Palavras-chave:

História da alfabetização; História do ensino escolar de leitura; Letramento; Leitura.

¹ Tradução e revisão técnica de Ceres Leite Prado.

* Doutorado em Sciences de l'éducation (Université Paris V) (1992). Chercheur Associé. Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes/École Normal Supérieure de Lyon – France.

The three models of reading between the sixteenth and twenty-first centuries: how social practices transform teaching methods

Anne-Marie Chartier

Abstract:

This article aimed to connect two areas usually dissociated: the socio-historical phenomenon of literacy and school reading education. Using personal memories and academic production, it is presented key reflections at the heart of the debate in these areas. In the 1970s, the reforms to fight school failure caused controversy on reading methods. At the same time, historical research on the diffusion of writing put into question the role of schools in the eradication of illiteracy; these researches were supported by adult illiteracy in societies where school was compulsory for more than a century. These data, however, remained apart. To understand them, it was necessary to reject the idea of a stable model of the reading act and reconstruct the history of school reading.

Keywords:

History of literacy; History of the school reading education; Literacy; Reading.

Los tres modelos de la lectura entre los siglos XVI y XXI: cómo las prácticas sociales transforman los métodos de enseñanza

Anne-Marie Chartier

Resumen:

Este artículo pretende conectar dos áreas generalmente disociadas: el estudio sobre el fenómeno socio-histórico de la alfabetización y la enseñanza escolar de la lectura. A través de las memorias personales y de la producción académica, se aportan reflexiones que se ubican en el centro del debate en estas áreas. En la década de 1970, las reformas para luchar contra el fracaso escolar causaron controversias sobre los métodos de lectura. Al mismo tiempo, investigaciones históricas sobre la difusión de la escritura pusieron en debate el rol de la escuela en la erradicación del analfabetismo. Tales investigaciones eran corroboradas por el regreso de un iletrismo de los adultos en sociedades donde la escuela era obligatoria desde hace más de cien años. Estos datos, sin embargo, se mantuvieron separados. Para entenderlos, fue necesario rechazar la idea de un modelo estable del acto de leer y reconstruir la historia de la lectura escolar.

Palabras clave:

Historia de la alfabetización; Historia de la enseñanza escolar de lectura; Alfabetización; Lectura.

Introdução

Neste artigo, buscamos cruzar duas áreas de pesquisa geralmente separadas, a primeira tem como objeto o fenômeno sócio-histórico da alfabetização e a segunda, o ensino escolar da leitura.

Nos estudos sobre a alfabetização, ou melhor, sobre a *literacy*², palavra em inglês que designa de forma mais clara a cultura escrita elementar dos grupos sociais, podemos encontrar pesquisas, apresentações de casos e reflexões sobre os métodos e os conceitos utilizados. Os pesquisadores são linguistas, psicolinguistas, antropólogos, sociólogos, historiadores. Seus textos são dirigidos a colegas ou a grandes organizações econômicas e culturais implicadas na luta mundial contra o iletrismo (Unesco, OCDE, FMI, Banco Mundial). Eles trazem novos dados, confirmam ou contestam o que é repetido pela mídia, apoiam ou criticam os argumentos apresentados para legitimar decisões políticas. Esses trabalhos, então, dirigem-se a especialistas e a um público internacional amplo.

A segunda área, direcionada aos atores da educação, tem como finalidade apresentar ou comentar os modos de se ensinar a leitura e a escrita nos diferentes países - no meu caso, a França - conforme a língua ou as línguas oficiais. Nesses textos, encontram-se dados científicos sobre a aprendizagem (psicologia, ciências cognitivas), sobre as dificuldades de aprendizagem e suas soluções (neurologia, psicologia, sociologia). Busca-se informar os professores e também formá-los para o ensino da língua escrita, orientando-os sobre o que eles poderiam ou deveriam utilizar nas salas de aula. Esses textos, em que se alternam análises, críticas e prescrições, supõem que as condições de trabalho (os programas, as tradições escolares) do lugar em questão são conhecidas e que resultam da ação de pessoas implicadas na formação de professores, na redação de textos oficiais ou na produção de instrumentos pedagógicos por editoras.

1. Como se aprende a ler: debates da atualidade e pesquisas históricas

Acasos profissionais me fizeram frequentar esses dois mundos. Como eu tinha trabalhado entre 1970 e 2005 em um centro de formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental, pude assistir

² A respeito da oposição *literacy*/alfabetização ver Chartier e Rockwell (2014).

aos grandes debates entre professores e pesquisadores sobre os métodos de ensino da leitura. Participei também de diversas comissões do Ministério da Educação para redigir recomendações ou instrumentos de trabalho. Quando comecei minha carreira, cerca de um terço das crianças não conseguia ler ao final de um ano e a repetência era mais regra do que exceção³. Esse fracasso era atribuído principalmente a causas extraescolares (a criança, a família, o ambiente social), em cujas explicações concorriam psicólogos (quociente intelectual insuficiente); psicanalistas (bloqueios psico-afetivos), neurologistas (dislexia) e sociólogos (fraca cultura escolar das famílias)⁴. Mas, cada vez mais, a própria escola ia sendo colocada em questão, com seus professores mal formados e seu ensino arcaico da leitura escolar.

Durante esse mesmo período, estive igualmente implicada em pesquisas históricas sobre a alfabetização e as representações da leitura. Assisti a algumas sessões do seminário de François Furet e Jacques Ozouf, nas quais pesquisadores que eu conhecia, como Marie-Madeleine Compère, apresentavam e analisavam os primeiros dados de um levantamento histórico sobre a alfabetização dos franceses⁵. O que eu ouvia dizer sobre o iletrismo e o *saber ler* dos séculos anteriores não tinha nenhuma relação com os debates em curso sobre o ensino da leitura. O fracasso escolar maciço dos anos 70 não diminuía nossa certeza a respeito da superioridade pedagógica definitiva de nossa época, a tal ponto que ninguém teria a ideia absurda de comparar o ontem e o hoje. Por outro lado, a pesquisa coletiva dos anos 80 de que participei era, já de início, comparativa. Tratava-se de datar o nascimento do discurso a respeito da crise da leitura, cujo pessimismo invadia a mídia. O discurso de queixa (“Os franceses não leem mais, ou leem coisas sem valor”) podia ser uma recorrência à ladainha do “nível cada vez mais baixo” ou, ao contrário, assinalava uma mutação real das práticas culturais. Foi com base nessa

³ A revista *Études et Documents* publicou em 1968 as taxas de repetência levantadas pelo Ministério da Educação relativas aos cinco anos da escola elementar: 37,5% para o primeiro ano (CP); 22,2% para o segundo (CE1); 20,3% para o terceiro (CE2); 24,4% para o quarto ano (CM1) e 19,4% para o quinto (CM2). Menos de uma criança em quatro efetua sua escolaridade sem repetir o ano.

N.T. As siglas entre parênteses referem-se aos nomes de cada ano na França: Cours préparatoire (CP), Cours Élémentaire 1 (CE1), Cours Élémentaire 2 (CE2), Cours Moyen 1 (CM1) e Cours Moyen 2 (CM2).

⁴ A respeito de cada uma dessas orientações, as personalidades mais conhecidas de então eram René Zazzo, Colette Chiland, Pierre Debray-Ritzen, Pierre Bourdieu.

⁵ O livro que resultou dessa pesquisa foi publicado em 1977 (Furet & Ozouf, 1977).

pesquisa⁶ que fiz minha tese, optando definitivamente pelo lado da leitura escolar e da história de seu ensino.

Na formação de professores, eu trabalhava com professores dos primeiros anos do ensino fundamental, com especialistas em didática do francês, inspetores escolares e coordenadores pedagógicos, mas também com colegas linguistas, psicólogos e sociólogos; nas pesquisas sobre a leitura, tinha contato com historiadores. Inicialmente, esse vai-e-vem “desconstruiu” minha forma de conceber a língua escrita, seus usos, sua aprendizagem, mas não me deu as chaves de uma reconstrução. O mesmo objeto, a entrada na cultura escrita, estava em jogo nos dois casos, mas muitas questões permaneciam, em minha opinião, sem resposta, como as mudanças rápidas na avaliação dos procedimentos de ensino, por exemplo. Os métodos que tinham sido considerados satisfatórios entre os anos 30 e 60 tinham se tornado subitamente ineficazes nos anos 70. Por quê? Alguns pesquisadores mostravam que esses métodos se apoiavam em princípios errados (a confusão entre letras e sons), em práticas contestáveis (a leitura em voz alta), em exercícios mecânicos tediosos (as linhas de escrita, as cópias); em resumo, mostravam que eles eram mais nocivos do que úteis, como provavam os índices de fracasso. Isso é verdade, mas por que eles tinham sido considerados eficazes antes, tanto por professores quanto por inspetores? Da mesma forma, na área da História, o método da soletração, que não era contestado por ninguém no século XVII, tinha se tornado alvo de queixas lancinantes no século XVIII (“a leitura é o flagelo da infância”, escrevia Rousseau). Por qual milagre os alunos principiantes do século XVII tinham conseguido aprender a ler? Os professores utilizavam procedimentos (soletração de cada sílaba em textos em latim) que, segundo todos os especialistas que eu encontrava, pareciam ter sido feitos para impedir os alunos de aprender. Eu não conseguia acreditar que os professores tivessem sido atingidos por uma cegueira coletiva (nem em 1950, nem em 1650). Aqueles que convivem mais de perto com crianças acabam sabendo, empiricamente, me parecia, o que um professor pode ou não esperar e o que é a exigência “normal” de sucesso de acordo com as normas sociais de um determinado tempo.

⁶ Chartier e Hébrard (1989). O livro foi traduzido para o português em 1995 (*Discursos sobre a leitura 1880-1980*, São Paulo, ed. Ática) e reeditado em 2000 (*Discours sur la lecture, 1880-2000*, Paris, Fayard-BPI, 2000, 2ª edição revista e ampliada).

Parecia-me que esse era um assunto que merecia reflexão, mas os historiadores não se sentiam implicados nas pesquisas recentes sobre a aprendizagem da leitura e os especialistas em fracasso escolar não viam que benefícios poderiam tirar das constatações feitas pelos historiadores. As divisões disciplinares permaneceram impermeáveis e eu acabei pensando que os saberes que não temos não nos fazem falta e que aqueles que temos nos cegam. De meu lado, como eu não conseguia conciliar o que tinha aprendido com uns e com outros, busquei, ao longo do tempo, encontrar os pontos de ruptura e os espaços de continuidade entre as formas de ensinar a leitura às crianças de ontem e de hoje. É essa trajetória que tentei reconstruir. Foi assim que tomei consciência de que minhas questões sobre o ensino da leitura só puderam encontrar resposta com o grande crescimento das pesquisas sobre a leitura em todas as disciplinas entre 1980 e 2000. Esse percurso inacabado abre-se para questões inéditas que já apaixonam, certamente, os jovens pesquisadores.

2. As pesquisas históricas sobre o processo social de alfabetização

O que os historiadores dos anos 70 tinham descoberto? Inicialmente que a vulgata⁷ forjada pela Terceira República⁸ triunfante foi colocada em questão pelos dados estatísticos sobre o crescimento da alfabetização ao longo dos séculos. A alfabetização da França era, até então, atribuída às leis de Jules Ferry⁹, que tinham tornado a escola gratuita, laica e obrigatória em 1881. A pesquisa coordenada por Furet e Ozouf mostrava que não era a República a responsável pela entrada dos franceses na escrita, mas sim a Reforma protestante do século XVI. Daí o título do livro desses autores: *L'alphabétisation des Français, de Calvin à Jules Ferry* [A alfabetização dos franceses, de Calvino a Jules Ferry]. As leis republicanas sobre a escola eram apenas o resultado de um processo bem anterior, cujo ponto de partida não era a utopia revolucionária de 1789, como queriam

⁷ N.T. Vulgata é a forma latina utilizada para se referir a uma tradução ou leitura de divulgação popular.

⁸ N.T. A Terceira República francesa (1870-1940) foi declarada durante a Guerra Franco-Prussiana e foi até a Segunda Guerra Mundial.

⁹ N.T. Jules Ferry (1832-1893), advogado, jornalista e político francês. Como Ministro da Educação tornou a escola francesa laica e gratuita.

acreditar os republicanos, mas a época que precedeu as guerras de religião¹⁰.

Segunda descoberta: a oposição contemporânea iletrado *versus* alfabetizado tinha apagado uma categoria frequente até a metade do século XIX, a dos leitores “que sabiam apenas ler”. Nenhum historiador questionava a ideia de que era possível saber ler sem saber escrever, pois todas as fontes o certificavam. Por outro lado, discutiam-se muito os indicadores de medição do crescimento das taxas de alfabetização: era possível confiar na contagem das assinaturas dos padrinhos e madrinhas nos registros de batizado? Era preciso “pelo menos ler” para assinar o nome e não apenas fazer uma cruz? Pessoalmente, eu me colocava muitas questões a respeito dessa leitura sem escrita. Pelo fato de frequentar muitas turmas de iniciantes, eu não via como se poderia aprender a ler sem aprender a escrever e que tipo de leitores poderia resultar disso.

Em outros países da Europa, entretanto, por meio de outras fontes (na Inglaterra, por exemplo, as assinaturas dos testamentos e os atos notariais), podia se confirmar que a assinatura era um bom índice de alfabetização. O livro coletivo coordenado por Harvey Graff¹¹ em 1981 teve aí um papel importante, pois generalizava o uso da palavra *literacy* na disciplina histórica e ampliava para toda a Europa um campo de estudo que até então estava restrito às questões de política nacional (a favor ou contra a escola laica, no caso da França). Um dos artigos mais surpreendentes desse livro, em minha opinião, era o que demonstrava que uma sociedade inteira poderia entrar na cultura escrita sem a escola. O professor Egil Johansson¹², com base em registros de pastores luteranos a respeito dos resultados dos exames que aplicavam todos os anos, mostrava que a Suécia rural tinha atingido uma das mais altas taxas de alfabetização da Europa, já no final do século XVIII. Se os pais de família se preocupavam tão escrupulosamente com a instrução elementar de todos da

¹⁰ N.T As guerras de religião, ocorridas no século XVI, foram uma série de conflitos que opunham católicos e protestantes.

¹¹ Graff (1981). Em sua obra publicada em 1979, o autor analisa as ilusões da ideologia do progresso, que espera ingenuamente de uma alfabetização generalizada a civilização dos costumes e a moralização do povo (Graff, 1979).

¹² Em 2006, no congresso do ISCHE, tive o prazer de ver com ele os famosos registros arquivados na Universidade de Umeå e pude também visitar no museu Skansen de Stockholm uma casa destinada a acolher os pastores em suas viagens para realizar os exames.

casa, era porque a lei¹³, que lhes confiava essa tarefa, proibia que os analfabetos fossem crismados, privando-os assim de toda existência legal, já que não poderiam nem se casar, nem fazer testamentos, nem atuar como testemunhas em um processo.

Esses dados perturbavam todas as ideias anteriores. Era fácil ver que as antigas representações da história da escola e da leitura, confirmadas pelos verbetes eruditos publicados no *Dictionnaire de pédagogie et d'éducation* [Dicionário de pedagogia e educação] de Buisson¹⁴, apoiavam-se em uma visão muito linear da evolução. De certa forma, tínhamos todos acreditado na bela saga do progresso, na qual se confundia escolarização pública e alfabetização e se glorificava o poder libertador da instrução profana, essa luz civilizatória que fazia recuar o obscurantismo religioso e as superstições rurais. Ficamos sabendo então que a alfabetização tinha podido crescer sem escolas e que era, em todos os lugares, ligada à catequese cristã das crianças. Logo, era preciso fazer uma revisão das relações de causa e efeito, já que não se podia mais, em escala europeia, imputar a difusão da escrita à ação de Estados emancipados do elitismo aristocrático e do arcaísmo religioso.

3. A questão das culturas orais e das sociedades com ou sem escrita

Em 1979, dois anos depois de sua publicação em inglês¹⁵, o livro do etnólogo Jack Goody (Goody, 1977) foi traduzido para o francês na prestigiosa coleção coordenada por Jean-Claude Passeron e Pierre Bourdieu, com o título *La raison graphique* [A razão gráfica]. Uma nova frente de discussões se abria com a forte entrada dos etnólogos, especialistas em sociedades sem escrita cujas culturas orais se opunham às das sociedades que obedeciam à “razão gráfica”. A escrita, observava Goody, permite estocar informações de forma estável e durável, de classificá-las, organizá-las em listas, colunas, quadros, de reproduzi-las, difundi-las e consultá-las na ausência de qualquer locutor. É por isso que

¹³ Datando de 1686, ela é chamada *Loi d'Église* (Lei da Igreja), já que a responsabilidade de seu controle cabia aos pastores.

¹⁴ Dessa forma, os verbetes *Lecture* de James Guillaume e *Lecture à voix haute* d'Ernest Legouvé. Acessado em: www.inrp.fr/edition-electronique/.../dictionnaire-ferdinand-buisson/

¹⁵ O livro publicado com Ian Watt (*The Consequences of Literacy*, 1963), que defendia a mesma ideia, mas de forma bem mais esquemática, não foi traduzido para o francês.

ela tem poderes práticos inéditos, permitindo àqueles que escrevem comparar, deduzir, verificar, ou seja, ultrapassar em poder e qualidade todas as culturas da oralidade, quaisquer que sejam a sutileza e a riqueza de seus sistemas de classificação e de seus mitos. Seria possível acreditar em Goody quando ele afirmava, contra Lévi-Strauss (1962), que aquilo que se atribui à razão humana universal (lógica, cálculo, raciocínio) é apenas um efeito da escrita? Muitos argumentos iam nesse sentido. Assim, invertendo a profecia de Marshall McLuhan (1962) (o triunfo de Marconi sobre Gutenberg), Walter Ong (1982) afirmava que a grande retomada da oralidade em nossas sociedades audio-visuais, em que o rádio e a televisão substituem o jornal e em que o telefone substitui o correio postal, era, na verdade, uma volta a uma *oralidade secundária*, tendo sempre como referência a escrita. O escrito era onipresente em nosso ambiente impregnado de tecnologia.

Apropriando-se dessas abordagens etnológicas, numerosos historiadores¹⁶ começaram a estudar as culturas populares rurais na Europa do Antigo Regime por meio de livretos de *colportage*, processos de feitiçaria, rituais religiosos, contos tradicionais, narrativas de revoltas, festas de Carnaval. Na verdade, as tradições orais e práticas sobreviviam mesmo nas sociedades amplamente marcadas pela cultura escrita. A questão era saber como ouvir essas vozes então silenciadas, já que as fontes escritas permaneciam como privilégio dos letrados, dos juristas e dos comerciantes. De fato, os analfabetos viviam então em um mundo de alfabetização restrita, mas isso não os impedia de recorrer, quando tinham necessidade, a escritas delegadas¹⁷ (graças aos padres, tabeliães, escrivães públicos, pessoas alfabetizadas da família, etc.), de se manifestar nos processos e de conhecer o valor dos “papéis e documentos” para fazer valer seus direitos (títulos de propriedade, contratos).

Assim, ao invés de opor cultura oral e cultura escrita como entidades heterogêneas claramente separadas, os historiadores estudavam suas interferências e especificidades, antes que fossem destruídas ou simplesmente dissimuladas por uma alfabetização generalizada. Éramos assim levados a pensar que as relações com a escrita eram variadas, complexas e em coexistência instável no interior dos mesmos espaços

¹⁶ Como exemplos, ver Bollème (1971), Ginzburg (1980), Muchembled (1978), Burke (1978), Mandrou (1979), Ladurie (1979) e Chartier (1982).

¹⁷ Como mostra Petrucci (1979).

sociais. É o que Brian Street¹⁸ designava como os *múltiplos letramentos*, mostrando-se muito crítico em relação à “grande divisão” (de acordo com a primeira formulação de Goody) entre sociedade sem escrita e sociedade de escrita. Para ele, as teorias autonomistas que dotam a escrita de um poder em si eram ideologias de intelectuais, que consideravam o *letramento* como uma competência geral que permitia “ler tudo” e os iletrados como todos aqueles que liam apenas certo tipo de escritos ou precisavam da ajuda de terceiros. Essa abordagem crítica iria se revelar particularmente fecunda para trabalhar o iletrismo contemporâneo nas sociedades desenvolvidas.

4. O fracasso em leitura das crianças e dos adultos no final do século XX

O que acontecia, no mesmo período, do lado da formação de professores? Os pesquisadores debatiam a aprendizagem da leitura escolar como condição *sine qua non* de toda aprendizagem posterior. Aqueles que defendiam um treinamento precoce para a leitura silenciosa, considerada como a leitura dos leitores competentes, atribuíam a causa do fracasso ao método silábico de aprendizagem. Majoritário na França desde o início do século XX, sempre presente nos manuais de sucesso das editoras de livros escolares, esse método lhes parecia arcaico, já que favorecia uma leitura mecânica e sem compreensão, centrada na oralização das palavras pela decifração das sílabas. Podíamos ler as mesmas críticas ao método de soletração do B-A BA, ao qual se tinha renunciado em meados do século XIX. Para interessar de imediato os alunos principiantes pelo sentido dos textos (e não apenas pelo sentido das palavras), uma entrada pela leitura global lhes parecia preferível, pois o reconhecimento das palavras inteiras aceleraria a compreensão das frases.

Esse método *whole word*, adotado com entusiasmo nos Estados Unidos nos anos 30¹⁹, tinha sido legitimado pelo psicólogo William Gray, co-autor dos manuais *Dick and Jane*, vendidos aos milhares. Especialista em testes de avaliação, ele tinha constatado em 1920 que 25% dos soldados e marinheiros eram incapazes de ler com facilidade artigos simples de jornal, de executar instruções e de se comunicar por escrito; apenas 6% deles eram de *illiterate* (ou seja *iletrado* no sentido de

¹⁸ Ver Street (1984, 2006). Conheci Brian Street trabalhando sobre os relatórios internacionais relativos ao iletrismo dos adultos no final dos anos 90.

¹⁹ A respeito desse debate, ver Chartier (2014).

analfabeto). Na França, em 1970-80, como nos Estados Unidos em 1920, a prioridade era conseguir que todos chegassem à leitura funcional (*functional literacy*), necessária em uma sociedade invadida por escritas utilitárias.

O paradoxo era que esse método acabava de ser abandonado do outro lado do Atlântico, depois de violentas polêmicas, das quais o livro de Jane Chall, *The Great Debate* (Chall, 1967), é testemunho. Os professores franceses viam na oposição dos métodos “ideo-visual *versus* fônico”, ou “leitura-compreensão *versus* leitura-decifração”, a retomada do velho debate entre método “global²⁰ *versus* silábico”, ligeiramente rejuvenescido pelo vocabulário erudito dos linguistas e psicólogos. Para os psicólogos cognitivistas²¹, as crianças não podiam compreender o princípio alfabético e decifrar palavras desconhecidas sem recorrer aos *phonics*, ou seja, sem conhecer o som das letras, ou melhor, o valor fônico dos grafemas. A leitura, mesmo silenciosa, não podia se abster da imagem sonora da língua e os principiantes deveriam continuar a ler em voz alta²².

De forma inversa, a questão do debate tinha se deslocado em consequência da irrupção do iletrismo no campo das preocupações sobre a aprendizagem. Podia-se reensinar a ler os adultos com os métodos concebidos para crianças? Como explicar o surgimento de tantos iletrados²³ se a França escolarizara, já há um século, todas as faixas etárias? É que os objetivos da leitura escolar e social, que tinham, durante muito tempo, sido centrados na leitura de narrativas literárias e instrutivas, eram, a partir de então, centrados na leitura utilitária (*functional literacy*). Na escola como na sociedade, a questão era a de formar leitores rápidos e silenciosos, aptos a ler para “exercer seu ofício de aluno” antes de ler para “exercer seu ofício” em um mundo do trabalho em plena reestruturação tecnológica.

²⁰ O método global teorizado pelo Dr Decroly (cf. Hamaïde, 1927) ia das frases às palavras e depois das palavras à sua segmentação e análise sonora, ao contrário do método *whole word*. A expressão *leitura global* não deixou, portanto, de provocar mal-entendidos entre os pedagogos franceses (o método global é um método analítico) e os psicólogos alimentados pelas pesquisas anglo-saxônicas (o método global visa ao reconhecimento direto de palavras inteiras).

²¹ Por exemplo, Perfetti e Rieben (1989), Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles e Zagar (1992) e Morais (1994).

²² Sobre os debates em torno da leitura em voz alta, ver Chartier (2005).

²³ Espérandieu, Lion & Bénichou (1984). A respeito da imprecisão das contagens e da definição, ver Lahire (1999).

Dessa forma, enquanto todo mundo pensava que o nível de alfabetização de uma sociedade bem escolarizada era irreversível, descobria-se que os procedimentos construídos para ensinar a ler não tornavam as pessoas capazes de “ler tudo”, já que as mudanças dos fins sociais da leitura tinham feito surgir ao mesmo tempo o fracasso escolar de massa e o fenômeno moderno do iletrismo. Uma pesquisa que analisou os discursos sobre a leitura mostrava que, até os anos 60, as elites cultivadas temiam a proliferação de leitores sem orientação, que liam qualquer coisa, sem fazer diferença entre o bom e o medíocre. Esse critério de classificação (bons livros/maus livros) tinha sido abandonado com a chegada das pesquisas quantitativas (leitores fracos/leitores médios/grandes leitores). Nos anos 2000, as estatísticas²⁴ realçavam que as novas gerações, mesmo as dos meios privilegiados, afastavam-se da leitura, dos livros de ficção, das leituras longas. Os sinais precursores desse afastamento já tinham sido percebidos desde os anos 80 pelos bibliotecários e professores. O percentual de grandes leitores diminuía, particularmente entre as meninas, e as leituras se deslocavam dos livros para as revistas e histórias em quadrinhos, das leituras de lazer (substituídas pelos vídeos e pela música) para as leituras de trabalho ou de consulta, cada vez mais frequentemente, restritas à tela do computador.

Duas maneiras de conceber a capacidade de ler se opuseram, assim, a partir dos anos 90. A primeira, na linha dos etnólogos, definia a leitura de acordo com seus usos empíricos e a variedade das situações. Ler rapidamente um jornal ou um artigo curto na internet, reler uma lista de compras, preencher um formulário, consultar um horário de trem, ler um romance, folhear um dicionário, estudar uma lição de história eram consideradas atividades que tinham pouco a ver entre si: a prática de uma delas não implicava a de outra. A segunda concepção, ao contrário, definia o *saber ler* como um *continuum* progressivo, que ia das competências de base às competências de alto nível. Esta é a concepção adotada pelas organizações internacionais como a OCDE: na verdade, quando o uso da escrita se torna obrigatório em todo o espaço econômico e social, mesmo para os trabalhos que exigem pouca qualificação, o iletrismo é julgado cada vez mais de acordo com as normas escolares. Os cinco “níveis” de letramento considerados pela OCDE em 1998²⁵ remetiam aos cinco níveis de qualificação profissional definidos em

²⁴ Ver Donnat (1998, 2003, 2011).

²⁵ OECD & Statistics Canada (1998).

referência ao percurso escolar²⁶. Essa definição tinha a grande vantagem de ser compatível com avaliações quantificadas relativas tanto a adultos quanto a crianças (Pisa, PIRLS, etc.).

O iletrismo dos adultos levava à legitimação de um novo objetivo escolar: preparar os alunos para os usos funcionais da leitura, preservando-os do fracasso escolar. Os textos funcionais da escola são aqueles necessários ao “ofício de aluno”: ler sozinho as instruções, consultar documentos para os trabalhos escolares, seguir protocolos de avaliação, interpretar as observações escritas do professor. Todas essas buscas de informação, feitas anteriormente por meio de trocas orais na sala de aula, deveriam agora ser lidas de forma “autônoma”.

Segunda mudança: o discurso sobre o iletrismo tinha tornado válidos para toda a sociedade critérios que antigamente eram reservados à escola. Essa constatação permitia reunir em um mesmo quadro histórico a pedagogia escolar da leitura e a alfabetização das sociedades. Na verdade, essa concepção graduada do letramento tinha aparecido na escola obrigatória do início do século 20, quando a capacidade de ler e escrever se transformara, graças aos testes de Binet, em indicadora dos desempenhos escolares e da inteligência dos indivíduos.

5. A história da leitura e a história de seu ensino

Afinal, será que fui capaz de levantar, a partir dos anos 2000, as contradições que tanto me intrigavam nos anos 80? Quanto a mim, pude inicialmente esclarecer o que se deve entender por *letramento*: como bem indica a expressão francesa *cultura escrita de base*, o letramento é a capacidade de ler textos considerados, em um determinado tempo, como socialmente necessários. Daí a coexistência de múltiplos letramentos, o que se pode observar quer se faça uma viagem pelo tempo longo da história quer pelos amplos espaços do planeta. Ao passo que muitas pesquisas atuais (em psicologia, sociologia ou antropologia) continuam a tratar a capacidade de ler como uma invariante, uma competência estável, adquirida de forma relativamente fácil e mais ou menos largamente difundida, as pesquisas históricas mostraram que a leitura tem, ela própria,

²⁶ Ele vai das turmas iniciais (nível 1) aos diplomas profissionais mais baixos (nível 2), em seguida do nível secundário obrigatório (nível 3) ao nível do *baccalauréat* [exame que corresponde ao nosso Enem] (nível 4); o nível 5 corresponde aos diplomas universitários ou técnicos de alto nível.

uma história²⁷: o “gesto mental” de ler depende ao mesmo tempo da materialidade e do objetivo do texto.

Em 1700, eram designadas como *iletradas* as crianças suecas que não conseguiam ler as preces de seu catecismo; em 1900, essa designação aplicava-se aos alunos franceses que não conseguiam ler em voz alta, sem ajuda, uma narrativa e, em 2000, aos adultos incapazes de ler um texto curto ou preencher um formulário. Mesmo que, em uma determinada sociedade, coexistam múltiplas práticas de leitura (ler romances no século XVII e orações atualmente), o *saber ler* de uma época remete a um modelo dominante que pode ser imposto apenas por autoridades reconhecidas: a Igreja no século XVII, os ministros da instrução pública no século XIX, as instâncias internacionais de avaliação no final do século XX. Para falar de um nível crescente ou decrescente, é preciso utilizar um critério estável: podem-se comparar estatísticas de alfabetização entre os séculos XVI e XVIII ou entre os séculos XIX e XX, mas, entre os séculos XVII e XX, isso não tem o menor sentido: as competências esperadas mudaram radicalmente.

Daí vem a segunda questão sobre as competências esperadas e sobre aquilo que produz sua mudança. As “revoluções da leitura” não são decididas pelas instâncias de poder, mesmo que essas o constatem *a posteriori*. Elas resultam das tecnologias que transformam os modos de produção ou de reprodução dos textos. Modificação do gesto físico, quando se passa do rolo de papiro que deve ser segurado com as duas mãos, de pé, aos cadernos costurados, que podem ser folheados enquanto se permanece assentado; modificação do olhar sobre a página, quando aparecem os parágrafos, as anotações à margem do texto e os sumários; modificação da percepção das frases, com a pontuação e os espaços em branco separando as palavras, o que permite a “leitura mental” silenciosa²⁸. Entre o século XVI e o século XVIII, a imprensa ampliou bruscamente o público potencial dos leitores, mas a leitura visada permaneceu sendo a dos religiosos: dizer, graças ao catecismo, o enunciado das verdades ou as orações que mostravam que se pertencia a uma comunidade. Da mesma forma, os textos não religiosos, nos quais os alunos se exercitavam na leitura da escrita manuscrita, eram “documentos” que comprometiam aquele que os assinava (atos oficiais, como os registros de batismo mas também contratos, termos de aluguel, testamentos).

²⁷ Ver Cavallo e Chartier (1997).

²⁸ Ver Saenger (1997).

Quando, no século XVIII, as impressoras mecânicas asseguraram um sucesso crescente para os jornais e revistas e para os romances, o frenesi que se apoderou dos leitores (e das leitoras) provocou incredulidade e escândalo²⁹. Ler não era mais reler, em conjunto, um corpus limitado e reconhecido de textos considerados de pouca utilidade: era tratar individualmente múltiplas informações, tomar rapidamente conhecimento das notícias do mundo, ou mergulhar silenciosamente “em um outro mundo” de histórias desconhecidas, efêmeras, reais ou inventadas. O modelo moderno da leitura como *recepção* instalou-se nas práticas das elites e, depois, nas das camadas populares urbanas, bem antes que o Estado, tomando conhecimento dessa mudança de paradigma, fizesse disso o objetivo da aprendizagem escolar. Ele não podia, entretanto, fazer entrar na sala de aula conteúdos assim tão fúteis, cujos efeitos a Igreja e as autoridades educacionais condenavam unanimemente. Os novos textos produzidos pelos editores de livros escolares seriam então destinados a construir uma *recepção* instrutiva e moral. Por isso, eles pouco a pouco foram expulsando da escola os textos religiosos e não religiosos utilizados pelas famílias e que serviam, até então, como suportes de aprendizagem: o letramento escolar se separou do letramento social. Entretanto, muitos dos traços antigos ainda persistiam, em consequência das exigências da vida em grupo: o ritual da leitura e releitura coletiva em voz alta fazia com que os textos fossem, rapidamente, “lidos de cor”, como antes eram lidas as orações.

Resta a terceira questão sobre as relações entre a leitura visada e os procedimentos de ensino. A partir do momento em que se conhece a leitura visada, é fácil compreender a maior eficácia do método de soletração em relação às orações latinas: ele não busca dar a ler textos desconhecidos, mas sim fixar o reconhecimento de textos já conhecidos e aprendidos oralmente. Por outro lado, quando esse mesmo método pretende tornar a criança apta para uma leitura de *recepção* (ler qualquer texto desconhecido), obrigando os principiantes a memorizar anteriormente todo o conjunto de combinações silábicas, “a leitura se torna o flagelo da infância”, como dizia Rousseau. No século XVIII, essa prova só ameaçava as crianças das famílias privilegiadas, de modo que os preceptores inventavam jogos pedagógicos para tornar essas atividades preliminares menos desencorajadoras. A partir do século XIX, no entanto, a rede escolar tinha se desenvolvido e esses novos objetivos de

²⁹ Ver Wittman (1997).

aprendizagem diziam respeito a todos os alunos (muitos dos quais não falavam francês). O fracasso na aprendizagem inicial subiu como uma flecha e se tornou o *leitmotiv* dos discursos pedagógicos. Os professores continuaram a fazer decorar os livros de leitura, como no tempo dos catecismos. Foi preciso esperar a difusão de outra tecnologia (penas metálicas e papel de celulose, por volta de 1850) para que a aprendizagem simultânea da leitura e da escrita permitisse ultrapassar esse obstáculo. A memorização das sílabas deixou de ser feita por meio da soletração oral, pouco a pouco abandonada, e passou a se associar à cópia, em cadernos baratos, de linhas de sílabas e palavras ditadas. Os debates sobre os métodos de leitura (silábico *versus* global), que se iniciaram nos Estados Unidos a partir de 1900, iriam atravessar todo o século XX.

Considerações Finais

De acordo com o primeiro modelo de leitura que se impôs para alfabetizar o povo a partir da Reforma, ler significava ler em voz alta aquilo que se sabia ser verdade, aquilo em que se acreditava ou aquilo com o qual se comprometia. Saber ler era encontrar na página impressa um texto que se sabia de cor ou já ouvido no ambiente social. As circunstâncias da leitura (na igreja, no tabelião, diante de uma testemunha) mostravam o sentido e o valor disso, sem que fosse necessário compreender tudo literalmente. Os métodos de aprendizagem apoiavam-se nessa memória oral para ensinar como se transcrevia o oral, sílaba por sílaba (B-A BA). Essa pequena bagagem serviria para decifrar textos similares e apenas a minoria que tinha aprendido a escrever com a pena de ganso poderia ler além desse corpus que constituía o letramento da época.

O segundo modelo que se generalizou no século XVIII e que foi instituído na escola no século XIX ainda é o modelo atual, o da leitura como recepção de textos desconhecidos. Ler é selecionar, ao longo da leitura, as informações que permitirão a construção de uma representação global do texto. Pode-se assim ter acesso ao pensamento do outro, o que não compromete de forma alguma o leitor. Os métodos de leitura visam, então, acelerar o tratamento dos signos linguísticos (relações grafemas-fonemas, pontuação, estruturas de frases), ampliar o léxico e mobilizar a experiência do leitor para facilitar uma leitura autônoma. Mas o gesto inaugural dessa entrada na cultura escrita, tanto na escola como em casa, é abrir um livro ilustrado para fazer com que uma criança ainda “analfabeta” possa experimentar os efeitos que a leitura produz (interesse, prazer,

surpresa, riso, emoção): estamos lhe ensinando assim que a leitura é um ato de recepção.

Esse antigo modelo, entretanto, coexiste com um terceiro modelo. A leitura funcional, cuja falta define hoje o iletrismo, desfez o par que a leitura formava com os textos imaginários ou lúdicos. As leituras de utilidade ou de trabalho informam, esclarecem, mas também solicitam informações e esclarecimentos. As situações interativas se tornaram a norma a partir do momento em que os suportes de leitura passaram a ser máquinas, mas a chegada de ferramentas digitais permitiu que uma nova fronteira fosse ultrapassada, marcando um ponto sem retorno. Basta observar os adolescentes que “batucam” em seus smartphones. Para eles, ler é comunicar. Muitas mensagens são escritas, não redigidas, de forma que as normas da oralidade entre iguais suplantam as normas da correspondência que ainda regem os emails. Algumas mensagens a ser “lidas” nem mesmo são textos: enviam-se e recebem-se fotos, vídeos, músicas, *emojicons*, como se a urgência fosse a troca. É preciso “manter contato”, garantir que se está conectado. Essa nova cultura³⁰ assinala o fim do modelo da leitura “receptiva”, no qual sempre foram mantidos separados o ato da leitura e o ato da escrita? Em todo caso, sua posição dominante parece bem ameaçada. Todas as revoluções da leitura decorreram de inovações tecnológicas que modificaram ao mesmo tempo a materialidade e o objetivo dos textos. O que vão produzir essas interações entre escrita, imagens e sons, impensáveis antes do ano 2000? É nessa direção que todos os jovens pesquisadores devem se voltar, antes mesmo que “autoridades” (internacionais? privadas? comerciais?) instituíam o novo paradigma que modificará a definição que hoje temos em comum do letramento social e, em consequência, das formas de entrada das crianças na escrita.

Referências

Bollème, G. (1971). *La Bibliothèque Bleue: la littérature populaire en France du XVII^o au XIX^o siècle*. Paris: Gallimard/Julliard.

Burke, P. (1978). *Popular culture in Early Modern Europe*. New York: NY University Press.

³⁰ Ver Octobre (2014, 2004).

Cavallo, G., & Chartier, R. (Dir.). (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris: Seuil. (Obra original publicada em 1995).

Chall, J. (1967). *Learning to read, the great debate*. New York: McGraw-Hill.

Chartier, A.-M. (2005). L'école entre crise des croyances et crise des pratiques: l'exemple de la lecture à voix haute. In F. Jacquet-Francillon, F., & D. Kambouchner (Dir), *La crise de la culture scolaire: origines, interprétations, perspectives* (p. 227-261). Paris: PUF.

Chartier, A.-M. (2014, Mai/Août). Faire lire les débutants: comparaison de manuels français et américains (1750-1950). *Histoire de l'Education*, (138), 35-68.

Chartier, A.-M., & Rockwell, E. (2014, Mai/Août). Introduction. Histoire comparée des outils et débats sur la lecture des débutants: alphabétisation vs literacy. *Histoire de l'éducation, Apprendre à lire aux débutants dans les pays de langue romane (1750-1950)*, (138), 5-16.

Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (1989). *Discours sur la lecture, 1880-1980*. Paris: BPI-Georges Pompidou.

Donnat, O. (1998). *Les pratiques culturelles des Français*. Paris: La Documentation Française.

Donnat, O. (Dir.). (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris: La Documentation Française.

Donnat, O. (2011, Décembre). Les pratiques culturelles 1973-2000: dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales [CE-2011-7]. In: France, Ministère de la culture et de la communication. *Etudes et Statistiques*. Paris.

Espérandieu, V., Lion, A., & Bénichou, J.-P. (1984). *Des Illettrés en France. Rapport au Premier Ministre*. Paris: La Documentation Française.

Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Furet, F., & Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire: l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry* (2 vols.). Paris: Editions de Minuit.

Ginzburg, C. (1980). *Le fromage et les vers: l'univers d'un meunier frioulan du xvi^e siècle*. Paris: Aubier. (Obra original publicada em 1976).

Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Graff, H. J. (1979). *The Literacy Myth: literacy and social structure in the nineteenth century city*. New York: Academic Press.

Graff, H. J. (Ed.). (1981). *Literacy and social development in the West: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hamaïde, A. (1927). *La méthode Decroly*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Ladurie, E. (1979). *Le carnaval de Romans: de la chandeleur au mercredi des cendres (1579-1580)*. Paris: Gallimard.

Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris: La Découverte.

Mandrou, R. (1979). *Possession et sorcellerie en France au XVII^e siècle*. Paris: Fayard.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.

Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob.

Muchembled, R. (1978). *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne (XV^e-XVII^e siècle)*. Paris: Flammarion.

Octobre, S. (2014). *Deux pouces et des neurones: les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère du numérique*. Paris: MMC.

Octobre, S. (2004). *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris: DEPS/La Documentation française.

OECD & Statistics Canada (1998). *Adult Literacy in OECD Countries: technical report on the First International Adult Literacy Survey* (494 p.). Washington, DC: U.S. Department of Education; Office of Educational Research and Improvement.

Ong, W. (1982). *Orality and literacy: the tecnologizing of the word*. New York & London: Routledge.

Perfetti, C., & Rieben, L. (1989). *L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Petrucci, A. (1979). *Libri, scrittura e pubblico nel Rinascimento*. Roma-Bari: Universale Laterza.

Saenger, P. (1997). *Space between words: the origins of silent reading*. Stanford: Stanford University Press.

Strauss, C. L. (1962). *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. NY: Cambridge University Press.

Street, B. V. (2006). Understanding and defining literacy, background papers. In Unesco, *Education for all: Literacy for life*. Paris: Unesco.

Wittman, R. (1997). Une révolution de la lecture à la fin du XVIIIe siècle? In G. Cavallo, G., & R. Chartier. (Dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (p. 331-364). Paris: Seuil.

Endereço para correspondência:

Anne-Marie Chartier

Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes

Université Lumière Lyon 2 - 86 rue Pasteur

69365 LYON Cedex 07

France

E-mail: marie.chartier0054@orange.fr

Submetido em: 14/04/2015

Aprovado em: 17/05/2015

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.