

ENTREVISTA | Fluxo contínuo

Entrevista com Anne-Marie Chartier¹

Interview with Anne-Marie Chartier

Entrevista con Anne-Marie Chartier

Eliane Peres



Em comemoração aos 30 anos de **Cadernos de Educação**, a Revista publica uma entrevista com uma importante pesquisadora francesa dos temas ligados ao ensino da leitura e da escrita, a professora Anne-Marie Chartier. Nela, a pesquisadora fala sobre sua trajetória profissional, o ensino da leitura e da escrita, a situação da leitura na França, a formação docente, a relação teoria e prática, os desafios da alfabetização na atualidade, os impactos das novas tecnologias no ensino e aprendizagem, os efeitos da pandemia nas escolas, em especial na

alfabetização e sobre seu novo livro *L'école et l'écriture obligatoire* (Retz Éditeur, 2022), ainda sem tradução no Brasil.

¹ Tradução de Ceres Leite Prado (FaE/UFMG) e revisão de Ana Maria de Oliveira Galvão (FaE/UFMG).

Em sua carreira foi formadora na Escola Normal de Versailles e pesquisadora no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP). Aposentada desde 2009, atualmente Anne-Marie dedica-se à pesquisa, à produção acadêmica e atua como palestrante em eventos científicos em diferentes lugares do mundo. Seus estudos e pesquisas são sobretudo de abordagem histórica e seu interesse principal é a relação entre a docência e os contextos sociais de cada época.

Em edição bilingue (português e francês), a entrevista é mais uma oportunidade para que o público brasileiro e estrangeiro possa entrar em contato e conhecer melhor as importantes ideias e contribuições de Anne-Marie, especialmente em relação às temáticas acima mencionadas.

Eliane Peres: *Embora você seja bastante conhecida do público acadêmico e escolar brasileiro, você poderia começar falando de sua trajetória profissional e de seu interesse pelo tema do ensino da leitura e da escrita, tanto do passado, quanto da atualidade?*

Anne-Marie Chartier: Fui nomeada para a Escola Normal de Versailles nos anos 1970. Dava aulas para os futuros professores da disciplina “Elementos de Pedagogia Geral”, que era uma mescla de Psicologia da Criança, Sociologia da Educação e Teorias da Aprendizagem. Além disso, eu os acompanhava quando faziam o estágio em salas de aula. Muito tempo se passou até que eu começasse a trabalhar com a leitura (nos anos 1980) e fizesse minhas primeiras publicações sobre o ensino da leitura e da escrita (nos anos 1990).

Comecei a trabalhar na Escola Normal na época das grandes reformas do ensino primário que, a partir daí, deveria preparar todos os alunos para continuarem seus estudos, já que a escolaridade obrigatória passara a ser até os 16 anos. Pude assim testemunhar inúmeras discussões sobre a “renovação do ensino do francês”. As novas orientações diziam que “as atividades de comunicação e expressão”, orais e escritas, fossem privilegiadas, e não os exercícios de aquisição (ortografia, conjugação, gramática, vocabulário) e que os professores deveriam incentivar mais a liberdade de expressão dos alunos do que as tarefas de execução. Uma bela ideia, mas essa margem de iniciativa tornava mais evidentes ainda as dificuldades dos “maus alunos”, aqueles que,

anteriormente, não prosseguiriam seus estudos além dos anos iniciais do ensino fundamental, o antigo primário. Os professores dos últimos anos do fundamental não sabiam o que fazer com alunos que eram incapazes de ler sozinhos, e atribuíam essa dificuldade aos professores dos anos iniciais. Como explicar esses fracassos? Essa incapacidade estaria relacionada à criança (um QI baixo, sua dislexia), a sua família (bloqueios, conflitos afetivos), a seu ambiente social (precariedade econômica, pobreza da linguagem, desconhecimento das exigências escolares etc.) como pensavam os neurologistas, psicólogos e sociólogos? A responsabilidade seria da escola? Os militantes da Escola Nova (como os do movimento Freinet) questionavam um ensino coletivo rígido, que não dava atenção às trajetórias singulares de aprendizagem. Outros pesquisadores denunciavam o arcaísmo dos instrumentos de ensino (muitos “métodos de leitura” confundiam letra e som) mas também as deficiências da formação e a ignorância dos professores, para quem a leitura em voz alta permanecia um critério do “saber ler”. Para esses linguistas, psicólogos ou especialistas em didática, o problema seria resolvido se os instrumentos e as progressões escolares se adaptassem aos saberes “científicos” vindos da pesquisa.

Por sorte, eu não estava diretamente envolvida nesses debates, frequentemente muito intensos, que diziam respeito a meus colegas da área de Letras, aos inspetores escolares do ensino primário e aos orientadores pedagógicos. Na verdade, eu tinha sido recrutada por um grupo do INRP (*Institut National de Recherche Pédagogique*/Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica) para redigir instrumentos de formação de acordo com os novos programas de “Matemática Moderna”. Foi com esses colegas (professores do primário, professores de Matemática, psicólogos) que aprendi a confrontar a prática (o ato de ensinar) e a teoria (o saber a ser transmitido); confrontação que me foi muito útil quando comecei a trabalhar com as questões da leitura, nos anos 1980. O que levou a essa mudança de perspectiva? Por que abandonar a didática da Matemática pela leitura? Em maio de 1981, um governo de esquerda chegou ao poder. Para o Ministro da Cultura, Jack Lang, a palavra de ordem era “democratizar” o acesso aos bens culturais tanto quanto possível. Ora, no início dos anos 1980, todos os especialistas, livreiros, bibliotecários, professores, falavam de uma “crise da leitura”; as gerações mais

novas, que abandonavam os estudos literários pelos estudos científicos, gostavam mais dos filmes do que dos romances, mais das revistas do que dos livros. As sondagens estatísticas, ao contrário, mostravam que o número de leitores evoluía positivamente e que a taxa de “leitores médios” aumentava. Como compreender essa contradição? A situação da leitura estava melhor ou pior do que antes? Muitos supunham que o diagnóstico pessimista (“Os franceses não leem mais!”) era um discurso ideológico, sem bases objetivas, como o discurso recorrente sobre “o nível cada vez mais baixo” nas escolas. Para responder a essa questão histórica (Desde quando se lamenta uma redução dos índices de leitura?), e não sociológica, o Ministério da Cultura lançou uma grande sondagem. O relatório entregue ao ministro em 1985 foi transformado em livro. Jean Hébrard me pediu para participar, com ele, da redação final, publicada em 1989 (*Discours sur la lecture 1880-1980/ Discursos sobre a leitura*). Eram apresentados aí os discursos da Igreja, os discursos dos bibliotecários e outras representações da leitura, mas o lugar mais importante era o dos discursos escolares: ler os bons autores valia mais do que ler muito. Para nossa grande surpresa, o discurso de lamentação a respeito da crise da leitura era recente: ele datava dos anos 1960, época da concorrência da televisão e das mídias de massa. Esse livro foi traduzido em espanhol em 1995, em português em 1996 e teve uma segunda edição, revista e acrescida de uma quarta parte, sobre o período 1980-2000. Em vinte anos, a paisagem tinha mudado muito: por um lado, as pesquisas sobre o ato de ler, sobre as práticas sociais de leitura, sobre o fenômeno do iletrismo tinham dado lugar a uma abundância de colóquios, de seminários e de publicações. Por outro lado, a internet já estava revolucionando as modalidades de acesso aos textos e o tratamento do escrito.

Esse trabalho tinha me permitido seguir a evolução das prescrições escolares durante um século, mas a história dos discursos não me dava acesso às práticas dos leitores, experientes ou principiantes, adultos ou crianças. Pelo contrário. Ele tinha me mostrado a que ponto os debates sobre a leitura podiam estar distanciados dos usos, tanto na escola quanto na sociedade. Entre a edição de 1989 e a nova edição de 2000, eu tinha conseguido compreender melhor essas distâncias. Tinha coordenado, com colegas, uma pesquisa sobre as leituras de futuros professores, alunos do

IUFM (*Institut Universitaire de Formation de Maîtres*/Instituto Universitário de Formação de Professores), onde eu trabalhava. Dessa forma, tínhamos visto a que ponto as “leituras declaradas” (autores ou títulos retidos na memória) não correspondiam a todas as leituras de consulta que são, normalmente, as leituras de estudos. Nas entrevistas, colegas professores, leitores assíduos de revistas e livros científicos, pedagógicos ou de assuntos gerais, declaravam “não ler” pois, para eles, ler significava ler romances. O ensino secundário (últimos anos do ensino fundamental e ensino médio) havia moldado uma representação da leitura ligada à leitura literária, vista como uma leitura de formação, destinada “a nos tornar melhores e mais sábios”, como diziam os inspetores gerais, em 1950. Isso explica esses discursos negativos em relação às leituras de entretenimento (literatura “popular”, romances policiais, romances sentimentais, fotonovelas, histórias em quadrinhos). Eram “más leituras”, toleradas, mas estigmatizadas, de acordo com os prescritores, os ministérios da educação e da cultura, mas também nas bibliotecas, nas escolas e nas associações. Ninguém se preocupava com a leitura “utilitária”, a leitura de trabalho e de uso cotidiano, leitura essencial à vida profissional e social, aquela que falta, de forma cruel, aos analfabetos, em nossos mundos invadidos pelo escrito, como revelavam as primeiras pesquisas sobre o iletrismo.

O que provocou a “crise da leitura”, causa de tantas interrogações nos anos 1980, foi a concorrência da mídia audiovisual. A partir do momento em que foi possível informar-se, instruir-se, divertir-se, cultivar-se assistindo a televisão, a leitura passou a estar ameaçada em seu valor e sua utilidade. Todos os “mediadores de leitura”, escolares ou extraescolares, podiam apenas se esforçar para “salvar” a leitura, todas as leituras. Eles passaram a argumentar sobre a importância do “prazer de ler” (e não mais do “dever ler”). Passaram a tolerar as leituras fáceis, anteriormente desconsideradas, permitiram a presença, nas bibliotecas escolares, de revistas, livros ilustrados, histórias em quadrinhos (como Tintin), traduções do inglês de coleções de sucesso (como as de Enid Blyton). Como as pesquisas estatísticas classificavam os leitores (grandes, médios ou pequenos) em função do número de livros lidos, sem se preocupar com os títulos e os autores, era possível ter, ao mesmo tempo, o sentimento de uma “crise de leitura” (ou seja, do antigo

modelo da leitura literária) e sentir-se tranquilo constatando um crescimento do número de leitores.

Eliane Peres: *A formação de professores e professoras, especialmente a relação entre as bases teóricas do ensino e a prática cotidiana de sala de aula, tem sido uma das principais abordagens em seus estudos e pesquisas. Sob quais bases teóricas e práticas você tem estudado essa relação?*

Anne Marie-Chartier: Nos anos 1980, as referências teóricas se multiplicaram com a chegada de pesquisadores que traziam uma nova luz para os saberes empíricos de quem estava na prática. Os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky a respeito da maneira pela qual crianças não leitoras representavam a escrita começavam a ser traduzidos e, graças a elas, descobria-se, nos rabiscos de crianças de 4 ou 5 anos, a dinâmica da psicogênese da escrita, apesar de a explicação do que levava a passar de uma etapa a outra (pré-silábica, silábica, alfabética) permanecesse pouco previsível. Em Genebra, Laurence Rieben e Madelon Saada-Robert descreviam os procedimentos de cópia utilizados espontaneamente por crianças de quatro a seis anos (uma letra depois da outra, por grupo de letras, por segmentação ou restituição direta de palavras que se sabia de cor) e convidavam Christiane Clesse para apresentar o procedimento do “ditado ao adulto”, que permitia que as crianças descobrissem as limitações da escrita: era necessário diminuir a velocidade do ditado, manter uma enunciação estável, reler, encadear etc. Durante quatro anos (1986-1990), eu tive a sorte de trabalhar com dois pesquisadores, Jean-Louis Chiss, linguista, e Michel Fayol, psicólogo, no centro de formação de inspetores primários. Devíamos dar a esses futuros inspetores, em um tempo restrito, os elementos de informação que poderiam guiar sua prática profissional relacionada ao ensino da língua. Diversos especialistas (da área da psicolinguística, da didática, da psicologia cognitiva) foram convidados e apresentaram o estado da pesquisa que era publicada principalmente em inglês. Foram apresentados os debates em curso sobre a leitura, o que me levou a ler autores que não conhecia. Para mim, as contribuições mais novas foram sobre o ato de leitura experiente. O que faz um adulto quando lê? Como funcionam seu olhar, sua atenção, sua memória, sua inteligência à medida que a leitura avança? O que determina a velocidade da leitura? O que acontece

quando o leitor tem a sensação de “perder o fio”? Como é que ele se dá conta de que não está compreendendo? O que significa compreender um texto? Todas essas perguntas “desconstruíam” a concepção muito intuitiva que cada um de nós tem sobre a compreensão, construída a partir de nossas próprias experiências e, por isso, modificavam as formas de refletir sobre a aprendizagem. A análise dos movimentos oculares, por exemplo, mostrava como um leitor experiente reconhece as palavras já memorizadas ou decifra uma palavra desconhecida. Compreendeu-se que a “imagem mental” de uma palavra é, ao mesmo tempo, fônica e semântica, antes de se tornar uma imagem (orto)gráfica. O modelo de via dupla *adressage/ assemblage* não podia dar conta dos processos utilizados pelos principiantes, que só têm na memória um léxico escrito mental muito restrito, mas que estão automatizando os processos de *assemblage*. Segundo esse modelo, desenvolvido por Max Coltheart, o leitor experiente identificaria as palavras de um texto ou “reconhecendo-as” graças ao “dicionário” lexical ortográfico estocado na memória, o que chamamos em francês de *adressage* (em inglês, *the lexical route*) ou, então, decompondo-as em unidades pronunciáveis graças às correspondências grafemas-fonemas adquiridas. Essas unidades seriam, em seguida, reunidas quase automaticamente, processo que, em francês, nomeamos *assemblage* (em inglês, *the phonic route*). O que a tradição chamava de “saber ler” era justamente essa capacidade de oralizar, sem esforço, um texto escrito. Mas se viu também como a identificação, com sucesso, de palavra por palavra de um texto não basta para garantir sua compreensão se não se conhece o assunto do texto, se se ignora o léxico utilizado, se as frases são longas demais, se não se sabe tratar a pontuação, os pronomes etc. Todas essas pesquisas sobre os “componentes da leitura” mostravam o grande número de parâmetros que se escondiam sob o binômio simplista “decifração-compreensão”.

Eliane Peres: *E quais têm sido as contribuições e os desafios, tanto para a pesquisa, quanto para a prática escolar desse tipo da perspectiva?*

Anne-Marie Chartier: Os desafios não são os mesmos para os pesquisadores, os formadores e os professores das séries iniciais. O desafio para a pesquisa é

de bem definir o seu objeto e de explicitar o que ela busca explicar, sem se preocupar com todo o resto. O desafio para os professores é de resistir à ideia de que “a pesquisa” vai resolver seus problemas de ensino, entregando-lhes “o” bom método científico. Cada turma está inserida em um ambiente específico e os resultados estatísticos (por exemplo, sobre a correlação entre a leitura silenciosa precoce e a compreensão) não bastam para ditar trajetórias de trabalho válidas para todos os professores e todas as crianças. Para os que se ocupam da formação de professores, e que se situam entre os pesquisadores em seus laboratórios e os professores em suas salas de aula, o desafio é de resistir à tentação do “aplicacionismo”, sobretudo quando eles produzem instrumentos pedagógicos e manuais didáticos buscando transpor para os exercícios pedagógicos protocolos ou resultados de pesquisa. Conheci, por exemplo, a moda dos pictogramas, depois a dos alfabetos provisórios simplificados, em que cada signo escrito remetia a um fonema, como o ITA (*Initial Teaching Alphabet*/Alfabeto Inicial de Ensino) adotado na Inglaterra ou o Alfonic, na França. Os manuais “fônicos” dos anos 1970-80 pediam para discriminar as unidades “fonemas” formando uma palavra, o que é muito difícil para as crianças (ao passo que elas percebem muito bem as sílabas). Como as experiências de laboratório mostravam que o melhor “preditor” para a aprendizagem do código era a capacidade precoce de identificar os fonemas, era necessário treinar as crianças para isso desde o ensino infantil? Outras pesquisas mostravam, ao contrário, que essa capacidade de discriminação, longe de ser uma condição necessária para aprender a ler, resultava da aprendizagem e se instalava “naturalmente” à medida que ocorriam os progressos. O risco é sempre o de fazer de um dos componentes da leitura “a” dificuldade essencial, e de construir toda uma pedagogia, negligenciando os outros componentes. Eu me lembro até de ver, no Brasil, atividades para “ensinar” as três etapas: pré-silábica, silábica e alfabética. Eles transformavam os estágios identificados pelas análises de Emilia Ferreiro em uma progressão didática imposta. Isso tudo me confirmou a necessidade de sempre voltar ao trabalho de campo para levar em conta os procedimentos de trabalho dos professores, que sempre são heterogêneos.

Eliane Peres: *Você conhece a realidade escolar de muitos países, em função de suas pesquisas e interlocução com diferentes pesquisadores e pesquisadoras e docentes da Educação Básica. Diante disso, você poderia apontar algumas semelhanças ou diferenças significativas nas realidades que você já estudou no que tange ao ensino inicial da leitura e da escrita, tanto do presente, quanto do passado? Há alguma realidade que se distingue pela contribuição para o ensino e em quais aspectos?*

Anne-Marie Chartier: As “teorias” viajam muito bem, já que os artigos de pesquisas podem ser lidos (geralmente em inglês) em todas as universidades e locais de formação. Não é, portanto, muito difícil discutir entre colegas nos colóquios e seminários. Por outro lado, as realidades escolares não viajam, e cada pesquisador é, de algum modo, prisioneiro de sua cultura escolar nacional. Quando ele fala de fracasso escolar, ele se refere a normas que são as da sua escola de referência. Foi apenas indo nas salas de aula brasileiras é que descobri que os professores assumem uma turma na parte da manhã e outra na parte da tarde, diferentemente dos professores franceses, que têm apenas uma turma. Pude também entender a distância que existe entre os alunos das escolas particulares e públicas brasileiras: os primeiros tinham, com maior frequência, frequentado a pré-escola. Na França, todas as crianças cursam o ensino infantil durante três anos, mas as dificuldades da ortografia do francês tornam a aprendizagem bem mais difícil do que em português ou em espanhol. Essas especificidades podem explicar por que a porcentagem de crianças identificadas como disléxicas é bem mais elevada na Inglaterra e na França do que na Espanha ou na Finlândia. Vê-se, então, que a aprendizagem da leitura não pode ser dissociada de tudo o que constitui seu ambiente e, por isso, as “boas soluções” encontradas em um determinado local são raramente transponíveis da mesma forma para outros lugares.

Eliane Peres: *Você acaba de publicar um livro – “L'école et l'écriture obligatoire” – que trata da história do ensino da escrita na França desde a época galo-romana até os dias atuais. Você poderia falar sobre essa obra e sobre as contribuições que ela traz ao campo da pesquisa e do ensino da escrita?*

Anne-Marie Chartier: Durante todos esses anos de debates (frequentemente muito intensos) entre os teóricos, fiquei sempre surpresa ao ver que a bibliografia sobre o ensino da leitura é bem maior do que a sobre o ensino da escrita. Para justificar o sucesso ou o fracasso dos alunos e para legitimar ou desqualificar um método, quase ninguém, então, associava os dois. Ora, o ensino da leitura e o da escrita era realizado simultaneamente em todas as salas de aula. Até o final dos anos 1970, o relatório de William Gray (1956, 1967), bíblia das grandes campanhas de alfabetização da UNESCO, nada dizia sobre o ensino da escrita (contrariando o que é anunciado em seu título). O mesmo centramento na leitura aparece nos Estados Unidos: depois de ter publicado a pesquisa *Learning to Read: the Great Debate*², que levou a uma volta aos “métodos fônicos” contra Dick and Jane, o método “*whole word*” (em português, método global), em voga entre 1930 e 1960, Jeanne Chall fundou e dirigiu o *Harvard Reading Laboratory*³, de 1967 a 1991. Nele, só se aborda a leitura. É também o caminho seguido pela maior associação científica do mundo, a *International Reading Association*⁴. A I.R.A, fundada em 1956, reúne até 100.000 sócios, pesquisadores, formadores, professores, bibliotecários, editores. Foi preciso esperar até julho de 2015, para que ela mudasse o nome para I.L.A (*International Literacy Association*⁵), colocando fim a essa polarização sobre o “apenas ler”. Sem a descoberta do iletrismo contemporâneo dos adultos, ou seja, desse frágil domínio dos escritos sociais a serem lidos e escritos, será que a escrita teria voltado a ocupar o centro do palco?

Foi isso que tentei compreender trabalhando sobre a história do ensino da escrita na escola, em uma perspectiva de longa duração. Descobri assim que, de Sumer a Gutenberg, era aprendendo a escrever que os iniciantes aprendiam a ler. A invenção da imprensa permitiu que se ensinasse a leitura em abecedários impressos (o que fez crescer, de forma espetacular, o número de leitores.), mas apenas uma minoria podia ler os manuscritos que eram essenciais na vida corrente, como os papéis de identidade, títulos de propriedade, registros de cotas, correspondências, testamentos,

² N.T. Em tradução livre, o título seria “Aprendendo a ler: o grande debate”.

³ N.T. Laboratório de Leitura de Harvard.

⁴ N.T. Associação Internacional de Leitura.

⁵ N. T. Associação Internacional de Letramento.

reconhecimento de dívidas, contratos de trabalho etc. Na França, foi somente nos anos 1850-1870 que a chegada do papel barato e das penas metálicas permitiu que os alunos aprendessem, ao mesmo tempo, a ler e a escrever. Essa revolução tecnológica abriu um enorme mercado para os editores dos novos métodos de “leitura e escrita simultânea”, que aceleraram a aprendizagem, mas fizeram nascer os debates entre “método silábico” e “método global”, debates que ainda continuam sob diversas denominações. Os sucessos (e os insucessos) do método global de leitura podem ser explicados se observarmos como os professores que o praticavam conduziam, ao mesmo tempo, o ensino da escrita. A leitura privilegia a busca do sentido, mas os exercícios de escrita fixam as relações entre grafema e fonema. Ora, o ensino da escrita foi rapidamente dividido em dois: de um lado, a produção de frases e de textos significativos (a redação, o “texto livre” de Freinet) e de outro, exercícios para reproduzir formas (traçados que podem ser ou não, letras). Condenando os exercícios gráficos que eram desenhos desprovidos de sentido, desacreditava-se, ao mesmo tempo, a aprendizagem dos gestos “ergonômicos” que permitem às crianças escrever sem se cansar muito, de reler o que foi escrito, de aumentar pouco a pouco a velocidade da escrita. No Brasil, essa recusa foi particularmente forte. Eu me lembro de ter apresentado, em uma reunião da ANPED, em Caxambu, Minas Gerais, cadernos de uma turma francesa. O público ficou encantado ao ver as produções de texto ilustradas, mas os cadernos de exercícios de grafia foram condenados como sendo expressões de uma pedagogia arcaica. Ninguém queria acreditar que eles provinham de uma mesma turma de alfabetização, como se se tratasse de escolhas pedagógicas inconciliáveis.

Eliane Peres: *Na sua opinião, que desafios devem, hoje, enfrentar os professores que se encarregam de ensinar a ler e escrever? E quais são os que se apresentam aos pesquisadores que trabalham nessa área?*

Anne-Marie Chartier: Em uma turma de alfabetização, a escolha dos instrumentos didáticos é uma coisa, o uso desses instrumentos é outra. Os melhores instrumentos são aqueles que favorecem as interações entre o professor e os alunos. O professor não é um professor particular, ele deve

gerenciar um grupo grande; ele deve, então, desenvolver atividades que ocupem as crianças de maneira calma, para poder observá-las enquanto trabalham e interrogá-las sobre o que estão fazendo. No Brasil, vocês têm a sorte de ter, como referência, os últimos livros de Magda Soares. Em *Alfabetização: a questão dos métodos*, ela mostra muito claramente a distância entre pedagogia e didática. Não se trata de desqualificar a didática e as pesquisas dos psicólogos e linguistas sobre a aprendizagem, mas de mostrar que essas pesquisas não podem tratar contextos singulares de ensino, que são o local de ação própria de cada professor. Em *Alfaletrar*, Magda Soares se coloca do lado dos professores e torna visíveis as interações que acontecem no dia a dia da sala de aula. Ela comenta e esclarece essas interações, mostrando sua pertinência “do ponto de vista teórico”, mas sublinha também que elas nunca são redutíveis à “aplicação de um bom método”, pois não se pode impor a todas as crianças o mesmo calendário de aprendizagem. Parece-me que, publicando o *corpus* recolhido pacientemente na cidade mineira de Lagoa Santa, Magda abre pistas fecundas de pesquisa para todos aqueles que têm a tarefa de formar professores.

Eliane Peres: *Quais são, de seu ponto de vista, os impactos das novas tecnologias no ensino e aprendizagem da escrita e da leitura?*

Anne-Marie Chartier: O primeiro debate diz respeito à aprendizagem da escrita manuscrita. Quando as máquinas tela-teclado são utilizadas em todos os lugares, seria preciso ainda perder tempo ensinando a escrita à mão? Os psicólogos mostram que alguma coisa muda “em nosso cérebro” quando, em vez de aprender a escrever à mão, utilizamos um teclado. Escrever é memorizar a forma manual e visual da letra, o que um teclado não permite. As crianças memorizariam melhor as palavras quando as “traçam”, mais do que quando as “digitam”, letra por letra, o que favoreceria a leitura, a ortografia etc. As pesquisas continuam, entretanto, a investigar essa questão.

O outro debate é sobre as modificações da relação oral/escrito produzidas pela informatização. O ato de escrita separa, de forma nítida, o tempo de produção das mensagens e o tempo de sua recepção. Com as trocas através dos *smartphones*, as fronteiras entre o oral e o escrito foram

profundamente alteradas, já que podemos ter “conversas” quase instantâneas por escrito. Essas mensagens curtas modificam as formas da escrita tradicional (abreviaturas, *smileys*, acréscimo de fotos, de vídeos). De certa maneira, entre as formas da antiga escrita que persistem e a oralidade cotidiana das conversas há toda uma gama de trocas que estão entre as duas e sobre a qual ainda não se sabe como elas vão se estabelecer nos usos sociais e escolares.

O terceiro ponto desconhecido é o uso das gigantescas bases de dados oferecidas pela internet. Contrariamente ao que se pensava, as gerações mais novas, os *digital natives* (nativos digitais, em português), não são todos iguais diante dessa profusão de dados. Não basta possuir ferramentas eletrônicas para saber utilizá-las. Enquanto alguns, com a ajuda das famílias, são capazes de se orientar nos hipertextos disponíveis on-line, outros encontram muitas dificuldades: não sabem selecionar, orientar-se, voltar atrás e corrigir ações incorretas. Se a escola não os ajuda a “aprender a ler”, a fratura digital só aumentará, penalizando alguns e dando vantagens a outros.

Eliane Peres: *Desde 2020, o mundo inteiro enfrenta uma das maiores crises sanitárias com a pandemia do coronavírus. Essa pandemia impactou sobremaneira a vida das pessoas. Com a escola, os docentes e os estudantes, não foi diferente. Qual sua avaliação dos impactos da pandemia nas escolas, em especial na alfabetização? Quais ações no âmbito da política e da gestão educacional você entende que deveriam ser priorizadas?*

Anne-Marie Chartier: Antes da pandemia, muitos discursos faziam a previsão de que o futuro do ensino estaria ligado às trocas digitais, às aulas on-line, aos podcasts, aos vídeos e às gravações que permitiriam a todos de se informar, de acordo com seu ritmo, de não ficar na dependência das salas de aula e dos cursos impostos. A pandemia produziu uma tomada de consciência paradoxal. Quando os professores foram obrigados a trabalhar apenas pelo *Zoom* e a enviar arquivos digitais a seus alunos, todos se deram conta do déficit incrível provocado por essa separação imposta pelo confinamento. Enquanto as novas ferramentas digitais tornavam possíveis esse “distanciamento”, todos compreenderam a que ponto a aprendizagem escolar é uma experiência que exige o “estar juntos” e que o ensino não podia ser reduzido a trocas virtuais. A

sala de aula é um lugar em que se aprende a ler e a escrever para se instruir, mas é também um local de sociabilidade em que se aprende graças às interações face a face entre professores e alunos e, também, entre alunos. Não basta ter acesso à informação para aprender, se fosse assim, as bibliotecas teriam, há muito tempo, tornado as escolas inúteis. Construir conhecimentos é diferente de trocar ou armazenar informações graças às redes sociais. A escola não pode possibilitar a entrada no mundo da escrita adotando o modelo tão desigual da vida em sociedade. É claro que as trocas sociais pela escrita são trocas “à distância”, mas a experiência da pandemia nos fez descobrir que a escrita escolar permanece (paradoxalmente) dependente de relações de proximidade.


Recebido em: 23/06/2022.

Aceito em: 10/08/2022.

Anne-Marie Chartier

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris V. Professora aposentada da Escola Normal de Versailles e do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

 anne-marie.chartier0054@orange.fr

 <https://orcid.org/0000-0002-4896-0276>

Eliane Peres

Doutora em Educação pela UFMG. Pós doutorado na University of Illinois at Urbana Champaign. Professora aposentada da UFPel. Docente Permanente do PPGE/FaE/UFPel.

 eteperes@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/5179048135412088>

 <https://orcid.org/0000-0002-0160-1276?lang=en>