

A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita¹

Jean Hébrard*

Resumo

Ao tratar da história da lição e do exercício, o artigo mostra como se constroem os grandes modelos didáticos que estruturaram e ainda estruturam as diferentes instituições de escolarização na França. O antagonismo entre lição e exercício – como entre transmissão de saberes e competências; ensino primário, secundário e universitário; ler e escrever – questiona as fronteiras entre o primeiro e segundo grau e entre escola e colégio, no ensino francês. As práticas escolares abordadas tratam de “como” e “para quê” são aplicadas as lições e os exercícios, caracterizando os diferentes níveis de ensino e abrangendo a cultura escolar de cada um desses níveis, ou seja, a constituição do tempo escolar, do espaço das práticas, dos suportes materiais e dos métodos adotados. O período analisado vai entre o final do século XIII, quando se instauram os colégios nas grandes cidades européias, e o século XX, quando os suportes didáticos das novas tecnologias produzem outras práticas escolares de leitura e escrita.

Palavras-chave: Escolarização. Leitura. Escrita.

The lesson and the exercise: some reflections about the history of reading and writing practicals

Abstract

When we discuss the history of the lesson and the exercise, the article shows how to construct the great didactic models that they had structuralized and structuralize the different institutions of schooling in France. The antagonism between lesson and exercise - as between transmission to know and competence; primary, secondary and university education; to read and to write - it questions the borders between primary and secondary and elementary school and high school, in French education. The school practicals referred discuss “how” and “so that” the lessons and the exercises are applied, characterizing the different levels of education and enclosing the school culture of each one of these levels, in other words, the constitution of the school time, the space of the practical ones, the material supports and the referred methods. The analyzed period goes to between the end of century XIII, when they began the high schools in the great European cities, and century XX, when the didactic supports of the new technologies produce the new reading and writing school practicals.

Keywords: Schooling. Reading. Writing.

* Inspetor Geral do Ministério da Educação da França, pesquisador da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS) de Paris e pesquisador do CEALE/UFMG. O autor cedeu gentilmente o texto para publicação em sua estada no Brasil, em agosto de 2005.

A “lição” e o “exercício”, para o historiador da educação, evocam termo a termo as duas noções que ordenam o programa destes assuntos: “saber” e “competência”. Se “saber” e “competência” formam um sistema de tensões que questionam a escola contemporânea, “lição” e “exercício”, constituem as bases, freqüentemente paradoxais, às vezes contraditórias, mas sempre complementares, das práticas escolares. Esta é a realidade da escola da atualidade, a qual se estruturou ao longo do século em um tronco comum, - o da escola obrigatória – mas que guarda ainda de seu passado as marcas da tradicional oposição entre primário e secundário. O pertencimento de um ensino a uma ou outra dessas ordens antigas, está precisamente marcado de modo significativo de acordo com a maior ou menor atenção que se atribui à articulação entre “lição” e “exercício”. Podemos fazer uma avaliação através de uma retomada na história das formas de escolarização.

Gostaria de traçar brevemente as grandes linhas de uma história da lição e do exercício a fim de mostrar-lhes como se constroem os grandes modelos didáticos que estruturaram e ainda estruturam as diferentes instituições de escolarização que têm atualmente o nome de **escola, colégio e liceu**.² Gostaria de fazê-lo, não pelo prazer da erudição ou para cultivar frente a vocês a nostalgia dos passados remexidos, mas porque a articulação (ou o antagonismo) entre lição e exercício – como entre transmissão de saberes e competências – questiona tão fortemente a escola, que as fronteiras entre primeiro e segundo grau e entre escola e colégio se tornaram vagas, falando-se tanto de uma primarização do colégio quanto de uma secundarização da escola.

Começarei pela pedagogia do colégio porque é a mais antiga e está na origem dos principais modelos que se propagam rumo às outras formas de escolarização. Os colégios se instalam nas grandes cidades européias entre o final do século XIII e o XIV, de início, como internatos das universidades. Os estudantes constituem uma população turbulenta, pouco afortunada, que inquieta sempre as autoridades municipais. Os mais jovens freqüentam as faculdades de artes, onde se aprende a ler e a escrever na língua culta de então, que é o latim, a partir dos treze e quatorze anos. Os colégios são, desse modo, inicialmente, pensões onde os estudantes pobres, então bolsistas, vivem de acordo com as regras de vida comunitária, sob o modelo das ordens religiosas, sempre seguindo seus cursos nos diferentes lugares onde os professores ensinam. Bem rápido, nesses internatos abertos pelas principais congregações educadoras, ou fundadas pelos bispos ou príncipes, cria-se o hábito de organizar as horas consagradas ao estudo, fazendo os pensionistas trabalharem enquanto têm aulas. Na Renascença, colégios e universidades são, por assim dizer, lugares de ensino que coexistem nas cidades universitárias, se tornando até mesmo, concorrentes. De fato, se a universidade permanece somente habilitada à colação de grau (ou seja, a liberar diplomas), o ensino nos colégios é, às vezes, tão bem estruturado, que se torna praticamente inútil assistir às aulas dos professores da universidade.

Como se ensina nas universidades? Como se ensina nos colégios? Na universidade, estamos no coração de uma pedagogia da lição. A aula (a *lectio*, a leitura) antigamente professada de uma maneira estritamente oral, é, a partir do século XIV, geralmente ditada pelo professor, com os estudantes fazendo anotações. É muito difícil imaginar o que pode ser uma aula ditada, quando aqueles que escutam e escrevem estão ainda aprendendo as noções elementares, como é o caso nas faculdades de artes. Os “artesãos” estão, com efeito, aprendendo ao mesmo tempo a língua de escolarização (o latim) - que não é sua língua materna - assim como sua gramática e ortografia, mas, também, de maneira mais elementar, a caligrafia, ou seja, a difícil arte de talhar e segurar a pena e a arte ainda mais difícil de traçar diferentes caracteres de acordo com as diferentes situações de escrita. Ora, se essas aprendizagens supõem longos treinamentos, ou seja, numerosos exercícios, os professores se preocupam, de início, em fazer lições, ou seja, expor como devem se efetuar os gestos elementares da escrita, mas não em demonstrá-la. Os tratados que foram conservados são freqüentemente em versos, outro modo de fixar nas jovens memórias, palavra por palavra, o texto que deverá a cada instante poder ser evocado de cor. Não se hesita, diante de nenhum modo mnemotécnico, para assegurar-se de que cada lição será bem assimilada. Em resumo, na universidade, o ensino é inicialmente o “dizer” do fazer. É a mesma coisa para a maior parte dos ensinamentos concernentes às competências: o ensino da gramática latina (cada regra é apresentada sob a forma de um dístico), ensino da aritmética (cada operação é objeto de uma descrição narrativa que o aluno deve aprender de cor), etc. Por que essa vontade de dizer, mais que de “fazer fazer”? Acredito que há, no fundo de tudo isso, uma idéia bem forte: um ensino que forme os futuros letrados, não pode, nem deve ser um ensino que poderia se adquirir por simples imitação. Quando se ensina na faculdade de artes, ensina-se, como dizem todos os manuais de então, por “princípios”. Ensinar por princípios, é discorrer sobre o que é necessário fazer, mais do que “fazer fazer”. Evidentemente, os alunos se exercitam mesmo, mas não no espaço da sala de aula. E é lá que o colégio apresenta, com seu ritmo de vida específico, sua organização regular, uma vantagem considerável em relação ao ensino universitário no qual escuta-se ou anota-se através do ditado, uma lição.

Se, nos colégios, os melhores repetidores se tornam professores, cujas aulas se assemelham muito àquelas dos universitários, os alunos ali se beneficiam, na maioria, dos “estudos” que ali são criados quase na origem. Assim, sua vida, organizada pelas regras precisas e rigorosas (o *ratio studiorum* dos colégios jesuítas é um modelo que se espalha muito rápido no século XIV), se apresenta como uma alternância regular de lições e de exercícios. Numa primeira lição (*praelectio*), o professor apresenta a leitura (*lectio*) que vem para esclarecer as dificuldades. Durante o tempo de estudo, o aluno efetua por escrito os exercícios (e já de início passa a limpo as notas tomadas em aula, através do ditado) que lhe permite memorizar o que lhe foi ensinado, com ou sem a ajuda de um jovem clérigo, encarregado dos estudos. Em uma nova lição, o professor verifica que seu ensinamento foi bem assimilado, por exemplo, organizando

Jean Hébrard

disputas (*disputationes*) entre os alunos. Progressivamente, a alternância das *lectiones* e dos estudos se transforma em uma alternância de lições e de exercícios: ditado da “matéria” do exercício durante a lição, realização do exercício em estudo, correção do exercício e ditado da nova matéria na lição seguinte. É preciso, para essas aprendizagens nas quais a escrita é substituída progressivamente pelo discurso, exercícios específicos. A tradicional *lectio* não é a melhor forma. A produção de um texto, imitando os textos lidos, se revela um exercício mais adequado ao modelo didático que se instaurou, sobretudo quando essa produção permite aplicar os princípios do curso de retórica, aproveitando o registro da expansão da matéria proposta. O tema é um caso à parte (redação de um texto no qual se dá a matéria em francês e não se pede nada sobre a expansão do texto, mas somente sua tradução em latim ou grego). Rapidamente esta se revela ser uma das formas de exercício escolar mais adaptadas a essa situação de ensino.

Vemos nascer assim, o que fundamenta ainda hoje a diferença entre escola primária e colégio, ou escola primária e liceu. No ensino secundário a aprendizagem se dá fora da classe muito mais que em sala, ou seja, quando não se está no internato, fora do estabelecimento. A aula do professor é, antes, uma aula em que se expõe o saber, na qual se dão os modelos magistrais dos exercícios, porém, uma aula na qual os exercícios feitos pelo aluno têm pouco ou nenhum lugar.

Observemos agora o que se passa na escola. A escola, tal qual nós a conhecemos, é uma escola de visão universal, uma escola que se dirige a todos e que não deve deixar ninguém pelo caminho. Nós temos, desde a Revolução de 1789, dado a essa fonte de universalidade uma dimensão cívica e republicana. De fato, é desde o século XVI que a escola se caracteriza assim pela obrigação na qual ela se encontra de se encarregar de todas as crianças, sejam quais forem. A escola em sua concepção moderna nasce, com efeito, logo após o Concílio de Trento (1545-1553), a fim de permitir a todos os cristãos, mesmo os mais pobres, mesmo as mulheres, conhecer esta “ciência da salvação”, sem a qual ninguém poderia ser salvo. Por que uma escola ensinando os rudimentos de uma cultura escrita lá, onde o catecismo oral, até então era suficiente? Simplesmente porque as Reformas levaram a um tal ponto de complexidade o debate teológico, que para formar um cristão, por mais obediente que seja, se torna quase impossível passar de um recurso ao texto que fixa *ne varietur* a especificidade do dogma. Se desejamos que um pequeno católico permaneça católico, é preciso que ele conserve em toda sua vida o perfeito conhecimento da letra de seu catecismo porque, sem ela, arriscaria de não identificar os propósitos heréticos que as diferentes confissões propagam em torno delas. É preciso, sobretudo, que ele possa verificar no texto de seu catecismo, que ele não deformou nada da fé de seus ancestrais. Acontece o mesmo, certamente, com um pequeno protestante. Um e outro devem então aprender a ler, e a escola de sua catequização se torna, assim, a escola de sua alfabetização.

A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita

Esta aprendizagem da leitura, que se desenvolve no final do século XVI e vai conduzir os diferentes países da Europa a uma alfabetização generalizada em dois ou três séculos, é muito diferente dessa que conhecemos hoje. Ela distingue claramente o ler do escrever e, geralmente, se ocupa apenas da primeira, dessas duas aprendizagens. Assim, aprender a ler o catecismo não obriga a aprender a escrever. Por que? De um lado, não há nenhuma razão funcional de aprender a escrever para melhor reter seu catecismo; é preciso poder identificar o texto bem memorizado, as preces, as ordens, as “respostas” dos ofícios, tendo ajuda do texto impresso. Por outro lado, a separação entre saber ler e saber escrever é uma separação que distingue os grupos sociais que não devem, de modo algum, misturar-se. Aprender a “ler somente”, então, pela memorização sucessiva das lições e não aprender a ler e a escrever.

A aprendizagem da leitura, na pequena escola do Antigo Regime, repousa sobre uma didática bem estranha. Há, de início, uma longa fase em que se aprende não a ler, mas a dizer os nomes das letras, a soletrar. Em seguida, memoriza-se as principais sílabas da língua (latina, em país católico), depois, aprende-se a identificar na impressão as frases dos padres que, desde muito tempo, sabe-se de cor. A “lição da leitura” (e, de resto, é bem sob esse termo que a escola primária – a pequena escola – define seu trabalho) consiste então, em fazer seguir o dedo sobre o livro, no texto a ser lido, até que o dedo indique, em dado momento, as palavras do texto recitado de cor. É preciso, para isso, recomeçar até que a aprendizagem seja alcançada. Estamos aqui, em uma lição, mas uma lição cujo funcionamento já vacila. Com efeito, se essa lição expõe bem um texto, um conteúdo – geralmente as preces, as ordenanças da missa – e exige, de fato, por parte do aluno, um exercício mental: o da memorização constituído pela repetição. Vocês verão por aí, como já se distinguem fundamentalmente a pedagogia da escola e a pedagogia do colégio. No colégio, a lição e o exercício são dois tempos distintos da aprendizagem: a lição pertence à relação professor-aluno; o exercício pertence somente ao aluno. Na escola, fundada sobre a lição, o exercício e a lição se confundem. A escola inventa, assim, uma prática de oralização que é, de fato, um exercício, pois visa a fazer interiorizar, pelo aluno, um saber (religioso) cuja avaliação é a manifestação de uma competência: saber identificar num texto os relatos ou as explicações que se tem, por outro lado, na memória.

É em torno dessa oposição que se diferenciam, durante vários séculos, as duas instituições de escolarização: a escola e o colégio. É também a partir dessa oposição que, progressivamente, a pedagogia da escola evolui para integrar as práticas, os modos de agir habituais do colégio. É este ponto que eu gostaria de sublinhar rapidamente na segunda parte de minha exposição.

Por que a escola, de início voltada à oralização da escrita, adota progressivamente modos de agir característicos do colégio? Há duas razões para tal. Uma, saída do mercado escolar, da articulação entre oferta e demanda escolar. A outra, saída da evolução das técnicas e das tecnologias da

escolarização. A partir do século XVII, a escola, para conquistar (em certos casos, reconquistar) seu público, devia oferecer a ele mais que uma formação religiosa. Os primeiros a compreender isso de maneira evidente são, na França, os freis das escolas cristãs. Esta congregação nasceu pela iniciativa de Jean-Baptiste de la Salle, no final do século XVI, para reconquistar o povo das cidades em forte e contínua descristianização. O fundador compreende que a escola não deve se contentar em catequizar: ela deve dar também os instrumentos os quais os artesãos e os mercadores dos centros urbanos necessitam em sua vida cotidiana. Esses instrumentos são, não apenas a leitura, mas também a escrita e o cálculo. A grande revolução didática dos freis das Escolas cristãs é pensar uma escola na qual se possa aprender a escrever e a se servir da leitura para usos econômicos (correspondência mercante, organização dos livros-caixa, escrituras bancárias etc). Introduzindo a aprendizagem da escrita, o modelo lassalliano abre um novo espaço para o exercício no sentido em que ele sempre existiu no colégio, ou seja, como prática de escrita.

Por que a aprendizagem da escrita é tão difícil de se instalar na escola? Tão simplesmente porque o papel, a pena de ganso e a tinta são instrumentos caros e delicados de manipular. A pena de ganso deve ser retalhada após três quartos de hora a cada hora de estudo. Esta operação é um exercício tão difícil que uma criança não sabe fazer e que um adulto tem freqüentemente muita dificuldade em realizar bem. Nas escolas urbanas gratuitas (como as dos Freis), onde a classe menor comporta geralmente entre cento e vinte e cento e cinqüenta alunos, há pouca chance de levar-se efetivamente todas as crianças à prática difícil da escrita. É preciso, então, inventar outra coisa. Os freis da escola cristã inventam um instrumento do qual nós ainda não deixamos de nos servir: o quadro-negro. Esta superfície vagamente pintada – sobre a qual com um pedaço de giz, fácil de se buscar na classe vizinha, o aluno é capaz de traçar letras ou números – é inútil, pois é “apagável”. Ela é o suporte privilegiado do exercício quando este se torna uma prática não mais dos colégios elitistas, mas das escolas destinadas á instrução de todas as crianças.

É, talvez, esse encontro entre uma vontade de amplificar o programa da escola primária e esta técnica da superfície “apagável”, que permite ao exercício da escrita penetrar verdadeiramente na escola. No quadro-negro, os freis das escolas cristãs ensinam duas coisas a seus alunos: de um lado, a economizar; de outro, a substituir gradualmente a aprendizagem por princípios que exige do aluno que ele memorize os atos sucessivos de seus gestos ou de suas operações, a aprendizagem pelo exercício dos modos de agir eficazes. Isto é particularmente útil em aritmética. A adição, por exemplo, não se adquire apenas porque se sabe relatar as ações sucessivas que são necessárias executar para enunciá-la e resolvê-la nas múltiplas configurações impostas pelo uso das medidas antigas, mas porque se exercita sua mão e seu espírito a escrever sobre o quadro de modo a encontrar rapidamente o resultado. A invenção do quadro-negro, é, então, uma revolução pedagógica maior. Ele permite às classes numerosas, aprender a escrever e a contar. Permite também que seja substituído

A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita

pela aprendizagem exclusiva da leitura, o tripé do ler-escrever-contar, sem o qual, a partir do século XVIII, não existe mais escola, no sentido que esta palavra então tomou.

Ler-escrever-contar, exercitando-se. Um passo a mais, uma revolução tecnológica a mais, e chegamos à escola que conhecemos. Pois, efetivamente, esta junção forte entre escola, voltada à oralidade, e a prática do exercício, transformam, progressivamente, a pedagogia e constitui a escola em sua modernidade. Essa junção faz uma escola capaz não somente de exercitar o aluno, mas, visto que o aluno foi exercitado, de transmitir-lhe saberes. Na França, esta escola se constituiu ao longo de todo o século XIX, entre dois grandes ministérios, o de François Guizot e o de Jules Ferry. François Guizot, de início, nos anos 1830 – não esqueceu a grande lei Guizot de 1833 – adota, contra toda evidência e, em particular, contra suas convicções profundas (ele próprio é de confissão protestante) a pedagogia dos freis das Escolas cristãs e de fato a pedagogia obrigatória da escola pública. O que se desenvolve assim, é uma escola do exercício que ele escolhe contra os dois outros modelos que prevalecem então: o velho modelo do ensino individual das pequenas escolas, ou seja, da lição articulada com o exercício oral, ou sua formalização no uso de classes numerosas, denominadas pelos filantropos protestantes e anglófilos de ensino mútuo.

Esta escola do exercício, nascida no final do século XVII se beneficia, no século XIX, de uma nova e dupla revolução. Quando, no início do século, os ingleses inventam máquinas capazes de utilizar outras bases além dos retalhos – a palha, de início, depois a madeira cortada em pedaços – para produzir papel em folhas contínuas de preço acessível, se abre a possibilidade de fazer dessa base um instrumento maior de escolarização em massa. O papel não mais somente dado em folha como antes, mas diretamente costurado em cadernos, tornando-se assim, a partir da metade do século XIX, instrumento privilegiado do exercício escolar. Por que o caderno? Porque ele é um espaço gráfico tridimensional (ele tem também uma espessura) permitindo conciliar não somente um dever, mas a seqüência de exercícios ordenados. Pois, sobre o caderno, o que o aluno deposita não é somente a lição do mestre, como o aluno do colégio ou do liceu, mas a alternância de ensaios e erros que construíram seu conhecimento. Estes são, por assim dizer, elevados a dignidade de uma verdadeira lição, visto que são expostos e ordenados numa sucessão de trabalhos e dias. O caderno torna-se, assim – particularmente a partir de 1860, quando se inventa esse dispositivo que desapareceu um pouco nas escolas atuais, mas que aqueles da minha geração conhecem bem, o caderno de dever mensal – o testemunho dos esforços conseguidos ao longo de uma escolarização para aprender a “saber fazer”. Ele é o lugar no qual o que importa mais que o bom exercício ou a boa resolução de um problema, é o exercício bem corrigido. Vocês sabem como, no caderno, alternam-se as tintas de cores variadas pelas quais – o mestre em vermelho e o aluno em violeta – se constitui um diálogo que não é nada além de uma aprendizagem. É muito interessante comparar os cadernos dos alunos dos

colégios e os dos escolares no século XIX. Nos cadernos dos colégios, o traço do professor é praticamente ausente. Nos cadernos das escolas, ele se revela com o sentimento da mais perfeita necessidade. Cada um sabe que assim se constitui o gesto didático mais fundamental: o da correção escrita (e não somente oral) do exercício. O caderno é então o instrumento através do qual o exercício, a partir do século XIX, conquista definitivamente a escola.

Seria preciso, atualmente, examinar em que se tornou o caderno nesse espaço escolar que não pertence mais nem à tradição da escola, nem a do colégio (no sentido tradicional do termo), e que o colégio nasceu, precisamente, da reforma Haby.³ Esse espaço foi brutalmente primarizado quando acolheu as crianças que, antes iam aos cursos superiores preparar (e quase nunca apresentar) o certificado de estudos primários, espaço que guardou do liceu seu caráter secundário invejosamente reproduzido pelos professores cuja identidade é, por muito tempo, ligada aos modos de agir do segundo grau. Ali se misturam efetivamente as duas tradições que constituem a escola francesa: a tradição da lição – e vemos os pequenos de seis anos se esforçarem muito para tentarem tomar notas, através do ditado – e a tradição do exercício primário, do exercício feito em aula e não simplesmente do dever feito em casa e corrigido em aula. Consta-se, assim, que o colégio tomou um lugar certo numa didática na qual o conhecimento se exprime, e, sobretudo, simbolicamente, encontra um espaço para se dizer que, ao pensar apenas entre as duas instituições do secundário (o colégio e o liceu) as ligações ficam, talvez, mais relaxadas do que parecem. Pois, é por aqui que gostaria de concluir minha exposição, entre lição e exercício, há, talvez de fato uma diferença fundamental que é mais simbólica que funcional. A lição, é a ordem do saber que só se exprime quando perfeita. O exercício, ao contrário, é esta autorização que a instituição dá ao aluno, de mostrar suas tentativas, seus esforços, seus fracassos, suas dificuldades. Expor o momento da aprendizagem muito mais que seu resultado: é isso o exercício. É o que, acredito eu, constitui fundamentalmente a escola hoje.

Resta perguntar se, no liceu ou na universidade – a qual está, atualmente, em fase de secundarização – não estão nascendo (algumas vezes, malgrado os docentes) novas modalidades de exercício que deixaram um lugar para a multiplicação dos ensaios e dos erros dos estudantes. Certamente, inventou-se atualmente, para fazer isso, uma nova superfície “apagável”: o quadro catódico. Talvez o computador, oferecendo ao aluno a possibilidade de exercer indefinidamente sua prática, precisamente porque ele não deixa traços, esteja transformando novamente as modalidades de nossa intervenção pedagógica. O computador se integrará diferentemente na escola, no liceu ou na universidade. Na escola, porque ele não deixa traços, ele será particularmente difícil de ser usado. Ao contrário, no liceu ou na universidade, é porque dá apenas seu resultado definitivo, ou seja, um saber construído e acabado, que favorece a todos os que dele se utilizam. Os pares: “lição-exercício”, “mostrar – não mostrar”, “exercitar – expor seu saber”, não acabaram de trabalhar o espaço escolar. Estão precisamente no coração do que constitui a escola, ou seja, nesse lugar em

A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita

que devemos mostrar tanto o quanto estamos aprendendo, quanto aquilo o que sabemos.

Notas

- 1 Do original: "La leçon et l'exercice. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarization". *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan. Actes V*, sob a direção de Alain Bentolila, Paris, Éditions Nathan, 1995, pp.155-162. Tradução de Vanderlene Rolim Dutra. Revisão de Karina Klinker (GEPFICA/CE/UFSM). As notas de rodapé e o resumo são de inteira responsabilidade da revisora.
- 2 Organização do sistema escolar francês (antes da Reforma Haby de 1975) comparado ao sistema brasileiro (normatizado pela Lei n. 4.024/1961): 1. **Escola Primária** – 1.1 **Maternal** (idades 2-4, 4-5 e 5-6 anos) [Brasil: Maternal e Pré-escola]; 1.2 **Séries Elementares ou "Pequeno Liceu"** (10ª série, idade 6-7; 9ª série, idade 7-8; 8ª série, 8-9; 7ª série, 9-10 anos) [Brasil: Primário]; 2. **Escola Secundária** – 2.1 **Colégio** (6ª série, idade 10-11; 5ª série, idade 11-12; 4ª série, idade 12-13; 3ª série, idade 13-14 anos) [Brasil: Ginásial]; 2.2 **Liceu** (2ª série, 14-15; 1ª série, idade 15-16; terminal, idade 16-17 anos) [Brasil: Colegial]. Fonte: CHARTIER, A.M.; HÉBRARD, J. *Discours sur la lecture 1880-1980*. Paris: Centre Georges Pompidou, 1989.
- 3 Após a Reforma Haby (1975), o sistema escolar francês ficou assim organizado: **Ciclo 1** (Seção Elementar, idade 2-4; Seção Média, idade 4-5; Seção Superior, idade 5-6 anos); **Ciclo 2** (Curso Preparatório – CP, idade 6-7; Curso elementar 1 – CE1, idade 7-8 anos); **Ciclo 3** (Curso Elementar 2 – CE2, idade 8-9; Curso Médio – CM1, idade 9-10 e CM2, idade 10-11); **Colégio** (6ª série, idade 11-12; 5ª série, idade 12-13; 4ª série, idade 13-14; 3ª série, idade 14-15); **Liceu** (2ª série, idade 15-16; Primeira Série, idade 16-17; Terminal, idade 17-18). Após a série terminal do liceu, o estudante francês passa por um exame unificado, o *baccalauréat* ou *bac*, que o habilita a freqüentar qualquer curso superior. No entanto, se pretende estudar nas grandes universidades, será necessário fazer mais um curso preparatório. (CHARTIER; HÉBRARD, 1989, op cit)

Correspondência

Jean Hébrard - Bureau: 719, 54 Boulevard Raspail - 75006 Paris.
E-mail: hebrardjm@wanadoo.fr

Recebido em agosto de 2005

Aprovado em 27 de dezembro de 2006

