

As mídias e um ritual cotidiano de leitura¹

The media and a daily ritual of reading

Adriana Pastorello Buim Arena*

* Pós-doutorado pela Université Sorbonne Paris IV (CELSA). Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: dricapastorello@gmail.com

Resumen

Este artigo analisa uma atividade de ensino de leitura de texto e análise de imagem realizada em 2014, em uma escola pública de Paris, França, especificamente em uma sala de CM2, que corresponde ao 5º ano da Educação Básica no Brasil. Baseada nos pressupostos da etnografia, a coleta dos dados ocorreu durante observações realizadas no cotidiano escolar, guiadas pelo objetivo de entender a organização de uma escola francesa e de analisar a presença e utilização de dispositivos digitais no ensino da língua materna. No decorrer da história das civilizações, pode-se constatar um movimento de superação dos suportes de escrita e, em decorrência disso, o surgimento de novas formas de ler e de escrever, que criaram novas competências humanas para pensar o mundo. Nesse contexto, o presente texto analisará uma situação para demonstrar como a rede *wi-fi*, disponibilizada no interior da escola, possibilita o livre acesso à internet em cada sala de aula, permite ao professor desenvolver atividades significativas no decorrer de sua jornada de ensino, e coloca os alunos em situação real de leitura.

Palabras clave

Educação na França. Ritual de leitura. Internet

Abstract

In this article are analyzed the teaching activities and an image held in 2014, in a public school in Paris, France, specifically in a room CM2, which corresponds to the 5th year of basic education in Brazil. Based on the principles of ethnography, the data collection was taken during observations at school, guided by the goal of understanding the organization of a French school, and to analyze the presence and use of digital devices in the teaching of the native language. Throughout the history of civilization, it can be seen one overcoming movement of the writing media and, as a result, there was the emergence of new forms of reading and writing, creating new human skills for thinking about the world. In this context, this paper will analyze a situation to demonstrate how the wi-fi network, used within the school, assists the practice of culturally important lesson in the course activities, and places students in real reading situation.

Key words

Education in France. Ritual of reading. Internet

¹ Esta produção obteve auxílio financeiro da CAPES – PROCESSO: 3070-13-1.

1 Introdução

Discutir o ensino da leitura na educação básica não é tarefa nada fácil, porque se trata de um tema complexo que envolve outros fatores, além do fundamental que se mostra explicitamente necessário, a conceitualização do termo leitura. Entretanto o objetivo deste artigo é analisar a complexidade do assunto, ao abordar uma situação real de ensino, sem a pretensão de querer construir uma definição única de leitura ou mesmo propor um modelo de atividade que daria conta de abranger toda a extensão que o ato de ler envolve.

Chartier (2005) já mostrou que a criação de um novo suporte revoluciona os modos de leitura. Os novos suportes têm a capacidade de influenciar nossa forma de compreender o mundo e de construir nossas competências. Em campos diversos da sociedade, podem-se encontrar os efeitos dessas mudanças, diante da chegada de suportes ou de ferramentas de acesso à leitura, mas a escola ainda é um local privilegiado para constatar esses efeitos.

O número de documentos e de arquivos em ambiente digital vem crescendo a cada dia e melhorando a qualidade dos materiais postados pelos internautas, que formam diferentes tribos de usuários. Há aqueles que realizam leituras simples, como pequenos avisos na página do *facebook* de um amigo, mas existem aqueles que usam a internet como ferramenta para sua vida profissional, como professores que preparam

suas aulas ao utilizar esse recurso. A era digital mudou o comportamento dos alunos, mas também o dos professores, uma vez que suas propostas de trabalho são influenciadas e proporcionadas pela internet. A leitura *on-line* permite ao professor poder mergulhar em uma rede, cujos textos são inseridos por outros profissionais da educação no espaço virtual, acompanhados por sugestões de atividades e de textos científico-informativos, que favorecem a divulgação de materiais utilizados em experiências de ensino em outras escolas do país. Ao preparar uma aula, cujo objetivo é o de ensinar leitura, o professor, “surfando” pela internet, descobre uma nova forma de ler em um suporte não inteiramente conhecido, porque tem de fazer uma leitura diferente da que pratica sobre o papel.

Segundo Fenniche (2011, p. 165),

Com efeito, a hiperleitura se articula, ela mesma, em torno da noção de rede: rede de elos internos ou externos que religam os fragmentos textuais. Ela é considerada como a principal característica da leitura digital, porque ela destaca a estrutura fragmentada e não linear da escrita digital, e necessita da execução de procedimentos de leituras diferentes daqueles que empregamos durante a leitura impressa².

² En effet, l’hyperlecture s’articule, elle-même, autour de la notion de reseaux : reseaux de liens

O tema deste artigo nos remete para a busca de atividades de ensino de leitura por meio da própria leitura, mas a partir de certo tipo específico – a hiperleitura – realizada em ambiente virtual ainda desconhecido por muitos usuários. O problema que se coloca em questão diante dessa evidência é a natureza de cada tipo de leitura, neste caso, a hiperleitura, aquela realizada nas tramas da rede virtual mundial, e a outra mais frequente, a que se realiza pelo papel. Ambas acionam também as tramas de conhecimentos enciclopédicos e os que o sujeito detém sobre o assunto lido.

Em torno dessa questão, este artigo pretende relatar e analisar uma experiência positiva de ensinar crianças a ler, tendo como referência dados de observações realizadas em uma escola parisiense de educação básica durante os meses de novembro de 2013 a março de 2014. A escolha do dado que será apresentado é fruto de uma observação específica ocorrida no dia seis de março de 2014, em uma classe de CM2, que corresponde ao quinto ano da educação básica no Brasil. Como se trata de uma realidade cultural diferente da brasileira, será necessário, antes de iniciar

a exposição da atividade e sua consequente análise, apresentar ao leitor o ambiente e o contexto onde ela ocorreu. Para facilitar a exposição das ideias, os itens a seguir apresentam a descrição da escola, do ambiente interno da sala de aula e, por fim, a atividade escolhida. Entretanto os nomes da escola e dos sujeitos não são divulgados para respeitar o anonimato dos envolvidos.

2 Local: uma escola parisiense

A capital francesa é um local privilegiado, como muitas outras capitais de países com estabilidade econômica. A cidade produz eventos culturais variados e os exibe em diferentes lugares como teatros, museus, jardins entre outros. Museus, óperas, castelos medievais, palácios, exposições temporárias são alguns lugares que os professores parisienses podem escolher para realizar com sua turma uma aula-passeio (FREINET, 1974; 1977). Lugares históricos e emblemáticos apresentam aos alunos o que os livros lhes contam.

É nesse contexto que se encontra a sala de aula em que ocorreu a atividade de ensino de leitura que será a seguir explicitada e analisada. O entorno sociocultural ajuda a desenhar o perfil de cada escola e de cada classe; não é possível ignorar esse fato, pois, na busca de experiências que enriqueçam as práticas pedagógicas, encontram-se, pelo caminho, traços importantes que marcam a condição sociocultural de uma nação. O ensino não depende somente

internes ou externes qui relient les fragments textuels. Elle est considérée comme la principale caractéristique de la lecture numérique puisqu'elle met en avant la structure éclatée et non lineaire de l'écrit numérique et nécessite la mise en oeuvre de démarches de lecture différentes de celles qu'on emploie lors de la lecture sur papier.

do professor, mas dos meios de que ele dispõe para trilhar o percurso metodológico que deseja colocar em ação.

A sala analisada está alocada em uma escola pública de ensino elementar que possui 265 alunos, segundo registro no site do Ministério da Educação (<http://www.education.gouv.fr>). É uma escola relativamente grande e oferece boa estrutura física para o desenvolvimento de variadas práticas pedagógicas. A biblioteca é bastante dinâmica e oferece aos estudantes diferentes atividades para cada dia da semana. A sala de informática é equipada com 19 computadores, um projetor e um quadro branco. Os professores, mediante agendamento, podem levar os alunos para a realização de uma dada atividade planejada. Não há técnico ou professor com a missão específica de cuidar do espaço permanentemente e assessorar os usuários quanto ao uso das ferramentas digitais, tal como existe em muitas escolas brasileiras. Cada professor deve agendar a data desejada para sua utilização, e ele mesmo deve gerir a atividade planejada. A escola dispõe de uma sala equipada com materiais que favorecem o ensino da arte como música, escultura, pintura, cinema. Nela existem materiais específicos, alguns de uso permanente como os instrumentos musicais, entre eles piano, teclado, pandeiro; outros classificados como materiais de consumo, como tintas, lápis coloridos, giz de cera. Possui ainda espaços abertos e fechados para educação física, restaurante que atende a funcionários e alunos.

Cada ambiente escolar merece ser analisado em sua singularidade e capacidade de evocar diferentes práticas docentes, mas este breve relato sobre o espaço escolar tem apenas a intenção de mostrar ao leitor um pouco do potencial que oferece uma escola parisiense, situada em uma região nobre da capital. Embora a estrutura física global da instituição interfira na qualidade do ensino, para este artigo, interessa especificamente a descrição da sala de aula.

Nela o professor encontra materiais pedagógicos de que precisa, em diferentes áreas do ensino. Não há material pedagógico que necessite de empréstimo, como acontece em escolas brasileiras; cada sala recebe as ferramentas de trabalho necessárias. Quadros que representam a linha da História com seus respectivos períodos nomeados e ilustrados ficam afixados permanentemente nas paredes das salas de CM2. Esquadros, régua geométrica, livros de literatura, aparelho de som, mapas históricos e geográficos, globo terrestre, lousa com mobilidade, dicionários grandes e pequenos e todo tipo de material de escritório proporcionam a criação de um ambiente de estudo e, sobretudo, de pesquisa e de trabalho. Nas paredes encontram-se cartazes que trazem informações úteis aos trabalhos diários, como código de correção e lembretes de assuntos que estão sendo estudados no momento, ou ainda, termos e expressões em inglês utilizados pelos alunos e pelo professor no ensino diário da língua estrangeira.

Na sala há um computador de mesa, um aparelho de *DVD*, um *notebook* e um projetor. A escola distribui sinal de internet em seu ambiente, de livre acesso; por essa razão, o professor pode acessar, de sua aula, um *site on-line* a qualquer momento. A partir dessa condição estrutural proporcionada pela escola, é que o professor pode pensar e propor em seu planejamento anual um *ritual cotidiano de leitura* – assim como ele próprio o nomeia – de imagem e de texto.

3 Em torno do conceito de leitura

A discussão posta, no item a seguir, ao analisar a atividade escolar, remete o leitor a reflexões em torno do conceito de leitura. Diante da necessidade de melhor compreender o assunto, tenta-se fazer uma breve apresentação das significações que o termo leitura e outros que estão ligados a este, para melhor entender o ritual a ser analisado. É preciso lembrar que o primeiro objetivo deste texto é discutir as implicações teórico-metodológicas que nos remetem aos usos de termos específicos no ensino da língua materna, pois quanto maior clareza se tem do conceito que se pretende ensinar, maior a possibilidade de sucesso.

Há muitos trabalhos publicados em torno do conceito de leitura; alguns estudam como os modos de ler se modificaram com o surgimento de novos suportes desde o rolo até a *Web*; outros desenvolvem estudos ligados à

área médica na tentativa de mapear o cérebro humano durante o processo de leitura e, a partir disso, elaborar explicações neurológicas para o ato de ler. Embora esses estudos sejam importantes, é necessário também discutir as implicações metodológicas que os diferentes conceitos de leitura evocam. Com a ajuda de estudiosos da área, passam a ser tecidas algumas ideias acerca da situação observada.

Grosso modo, pode-se dizer que imperam nas escolas duas propostas de ensino que nos remetem a duas definições específicas para o termo leitura. A primeira seria o ensino da reprodução da palavra escrita em som. Pesquisadores como Dehaene (2007) e Capovilla (2005) defendem que, ao ensinar uma criança a ler, o professor deve primeiramente garantir que cada criança tenha aprendido a identificar o som de cada letra do alfabeto. Para os autores, esta é a chave fundamental para se ter sucesso no ato de ler. Por trás dessa forma de ensinar, está a crença de que a aprendizagem da leitura ligada à decifração do código linguístico teria lugar. A demonstração da transformação do código escrito em código sonoro seria a prova de que a criança aprendeu a ler, e o método de ensino teria sido realizado com sucesso.

A segunda proposta seria o ensino da compreensão do discurso pela via visual. Nesta segunda, existe o pressuposto de que a leitura é uma ação exclusiva do mundo gráfico, independente de qualquer relação com a representação dos sons de cada letra do alfabeto,

pois é o sentido que emana das marcas gráficas, a partir da ação do leitor que comanda a ação de ler. Os estudiosos Bajard (2002; 2007) e Foucambert (1994; 1998; 2008) escreveram obras contundentes em defesa do ensino da leitura como compreensão, e não como sonorização de um texto. Para eles, a ação didática do professor deve conduzir o aluno a conhecer a complexidade do código gráfico linguístico, que inclui letras e todos os demais sinais gráficos que compõem um texto. Nessa perspectiva, a chave fundamental de acesso à leitura é compreender que a escrita é uma modalidade da língua – entidade abstrata que pode ser representada por duas modalidades, a escrita e a fala – e não da fala, e por isso, carrega em si características próprias. Ao ler, o aluno não transformará a escrita em fala. Dessa forma, a leitura é própria à compreensão e, assim sendo, quando uma criança pronuncia a outros ouvintes o som de um texto, mas não cria sentidos, pode-se dizer que não houve leitura.

Este artigo tomará como referência o aporte teórico do segundo conceito de leitura e, para continuar a reflexão necessária a todos que têm a função de ensinar, passa-se à discussão de outros termos que surgem durante as práticas escolares, pois o grande problema que se coloca é a explicitação de palavras que definem outras ações em torno do ato de ler, mas que não são, precisamente, ações de leitura entendida como compreensão, mascarando, entretanto, sua real significação.

Um exemplo de tamanha confusão que se pode criar em torno dos métodos de ensino é a expressão – *leu, mas não entendeu* – utilizada por muitos professores, pois ao dizerem isso, está subentendida em suas palavras a crença de que, ao pronunciar um texto, o aluno o lê, mas falta *apenas* atingir sua compreensão. Ao dizer isso, o professor, provavelmente sem avaliar a essência do ato de ler, valida um ensino de leitura baseado na pronúncia do código gráfico. Como nomear tal ato? Poder-se-ia acreditar que ler é diferente de compreender? Mesmo aqueles que priorizam o ensino do som em detrimento do sentido têm como objetivo fazer com que o jovem leitor compreenda o que foi lido; ora se a compreensão não ocorreu, o fato é que a leitura também não. Mas, que ação misteriosa é essa, então? Que nome dar à ação de pronunciar um texto em palavras sonoras sem nenhuma compreensão de seu significado? Este é o primeiro termo a ser analisado.

A história da educação nos aponta para um termo – *leitura em voz alta* – que tem sido até hoje empregado nas escolas de ensino fundamental. No entanto, a *leitura em voz baixa*, supostamente seu contraponto, não existe nas aulas. Quando o professor deseja silêncio, ele não quer ouvir o burburinho de leitura em voz baixa, um som cochichado que sai das pequenas bocas que tentam decifrar um texto; pelo contrário, quando isso acontece o professor reclama do barulho. Primeiro fato complicador para o termo: não há um oposto para ele;

metodologicamente não se pode dar a instrução: *leia em voz baixa*.

Não será possível recuperar aqui um estudo do percurso histórico sobre a leitura em voz alta praticada por Santo Agostinho em uma época precisa, em que ler em voz alta era inerente à *scriptura continua*; com ausência de espaços entre as palavras e de sinais de pontuação, o leitor criou uma prática de leitura diferente da atual. A intenção é destacar que um termo pedagógico usado no passado, tendo em vista uma tecnologia que não existe mais, continua hoje a ser empregado nas escolas. As palavras pronunciadas por Santo Agostinho guiavam a compreensão do mundo gráfico para o mundo oral.

A escrita evoluiu com a invenção dos sinais de pontuação e dos espaços em branco entre as palavras. O modelo de leitor já não era o modelo agostiniano, mas o ambrosiano, pelo qual em silêncio se lia o texto. A evolução da escrita revoluciona a forma de ler. Não era mais conveniente uma proposta metodológica de *ler em voz alta*; o modo de ler se tornara mudo, e, nesse contexto, surge na escola um novo termo – *ler com o pensamento*.

Independentemente do conhecimento do professor sobre a história da escrita e da evolução dos modos de ler, ele faz uma opção teórica quando usa o termo *ler em voz alta* com seus alunos, pois os remete a pensar que ler é pronunciar um texto, sonorizar as palavras; o mesmo acontece quando, ao contrário, usa a expressão *ler com o pensamento*,

pois o aluno exercerá a atividade em busca da criação de sentidos, sem nenhuma preocupação com a boa pronúncia e entonação.

As palavras estão carregadas de sentidos dados ao longo de sua utilização no decurso da história, por isso elas podem nos confundir ao invés de nos ajudar nessa busca metodológica para o ensino da leitura. Com esforços intelectuais, seria possível definir termos que nomeiem diferentes ações, sem que seja necessário colocar adjetivos à palavra leitura, e, com isso, garantiríamos maior precisão, pois o professor teria maior consciência daquilo que ensina, seja a leitura, seja a pronúncia de um texto.

Hamesse (2002, p. 128) apresenta as diferentes palavras empregadas em latim para designar o leitor e o recitador:

Assim, Robert de Melun (século XII), no prólogo das *Setentiae*, faz alusão a leitores (*recitatores*), cuja profissão consistia em proferir oralmente textos que eles não compreendiam necessariamente. Este autor distingue aquele que se contenta em ler em voz alta o texto de outro (*recitator*) do leitor normal (*lector*) que lê um texto tentando captar seu sentido.

Nesse fragmento, pode-se perceber que o uso dos diferentes termos está subordinado a função que cada ação nomeada representa. Segundo Arena (2009), ao se reduzir todas as nomeações a uma única – ler – confundem-se as funções e, em consequência, o ensino

de uma delas pode se confundir com o ensino de outras. Assim, como o *lector* pode ser confundido com o *recitator*.

Assim como no latim, é também possível em português reservar alguns termos diferentes para ações diferentes.

Voltemo-nos a expressão *leitura em voz alta*, que carrega a palavra *leitura* e uma locução adverbial de modo, que coloca em dúvida o próprio conceito de *leitura*, pois poderia haver tantos tipos de *leitura*, quantas fossem as locuções adverbiais ou adjetivas que quiséssemos colocar a seu lado, sob o risco de perder o sentido primeiro que a palavra *leitura* carrega. Deixemos a palavra *leitura* reservada somente para o ato de compreender um discurso verbal escrito com o auxílio dos órgãos do sentido – visão ou tato, usados para recolher dados de uma superfície, seja o papel ou a tela – e com o auxílio de um nível cognitivo de tratamento semiótico dos elementos percebidos (VANDENDORPE, 1999).

É simples de entender e de aceitar a importância que os órgãos do sentido têm para a *leitura*, pois esse fenômeno pode ser facilmente provado. Na ausência absoluta de luz, um sujeito não conseguirá realizar a *leitura* de um texto, exceto os que utilizam o tato para a captação dos sinais. O que resta a ser discutido é a compreensão daquilo que acontece no nível cognitivo e que permanece escondido. O oculto se revela apenas por metáforas ou palavras que são usadas com a função de colocá-lo em evidência; nada, exceto as palavras, podem ser o interpretante deste mundo

sombrio e obscuro para o homem. Para Vandendorpe (1999, p. 141),

O conceito de *leitura* coloca em jogo operações cognitivas de alto nível, que indicam o que um indivíduo sabe e o que ele é. Qualquer um que afirma ter *lido* uma obra deveria tê-la apropriado, ao menos de certa maneira. Ao contrário, um simples olhar não nos envolve intelectualmente, e ainda menos uma operação puramente tátil (“eu a folheei”): essas ações revelam mais da percepção que da cognição, e somente nos fazem banhar superficialmente nos esquemas produzidos por outrem ou nos contextos cognitivos colocados pela operação de *leitura*.³

O ato de ler implica vincular-se ao que o indivíduo já sabe sobre o assunto lido e ao que o constituiu sujeito. O ato de impostar a voz para um público ouvinte e pronunciar as palavras de um texto escrito é um ato diferente do ato

³ Le concept de lecture met en jeu des opérations cognitives de haut niveau, qui engagent ce qu’un individu sait et ce qu’il est. Quelqu’un qui affirme avoir lu un ouvrage est censé se l’être approprié, au moins d’une certaine façon. Au contraire, un simple regard n’engage pas intellectuellement, et encore moins une opération purement tactile (“je l’ai feuilleté”) : ces actions relèvent davantage de la perception que de la cognition et ne font que nous baigner superficiellement dans les schèmes produits par autrui ou dans les contextes cognitifs mis en place par l’opération de lecture.

de ler, pois sua performance depende da compreensão, ou seja da leitura que o precede. Essa ação não pode ser confundida, nem nomeada como leitura; pode e deve ser chamada de locução ou de proferição (BAJARD, 2002; 2007). Assim, com termos bem definidos, o professor pode propor aos alunos o ensino dos diferentes conteúdos sem correr o risco de se enganar. Ao ensinar leitura, sua proposta metodológica será focada nos percursos interpretativos que o conjunto sógnico do texto aponta, e, ao ensinar, com a locução do texto, os alunos serão levados à realização de exercícios de impositação da voz, entonação e ritmo. Esses atos precisam ser apropriados para a vida em sociedade, e, portanto, devem ser ensinados, mas a leitura necessariamente precede a locução.

Na atividade observada, o professor possibilitou aos alunos dois tipos de ação, a de ler e a de proferir.

4 O ritual cotidiano: a imagem e o texto

Ao longo da história das práticas pedagógicas, a escrita do cabeçalho sempre esteve presente como atividade rotineira. Algumas delas marcavam apenas a data com o objetivo de registrar o dia em que um determinado conteúdo fora dado, outras eram carregadas com marcas ideológicas e religiosas, explicitadas nos ditos “pensamentos do dia”. Outras, além de registrarem a data, apresentavam o nome da escola e faziam referência à meteorologia e à estação do ano. Muitas crianças demoravam

mais de quinze minutos para copiar do quadro o cabeçalho, que nada de novo trazia, porque era uma atividade de cópia rotineira, destituída de objetivos educacionais.

O ritual cotidiano de interpretação de imagem e de leitura de texto, apresentado pelo professor da classe observada, tem, como o cabeçalho, a intenção de apresentar a data do dia antes do estudo de qualquer outro conteúdo, mas os pontos de similaridade param por aí. O professor francês, que dispunha de um *notebook*, de um projetor e de acesso livre à rede *wifi*, fugiu do mecanicismo tradicional para criar um ritual, repetido diariamente, no início da aula, antes que os alunos registrassem a data no caderno. No entanto, não se pode qualificá-lo, nem de rotineiro – apesar de se tratar de um ritual – nem de destituído de objetivos educacionais, características atribuídas ao tradicional cabeçalho. Para cada dia de aula o professor escolhia um evento histórico ocorrido na data correspondente ao dia em que a aula acontecia. Por meio do acesso direto à internet, foi escolhida uma foto e um pequeno texto sobre um evento ocorrido em seis de março de 1869. A observação da atividade ocorreu no dia seis de março de 2014.

Diante da foto (Imagem 1), os alunos opinavam sobre o período histórico em que possivelmente ela fora registrada, pois a data eles já sabiam antecipadamente que correspondia ao dia em que a analisavam, devido ao ritual de leitura, que se repetia todos os dias, antes que

colocassem a data simples (06/03/2014) em seus cadernos. Para tal atividade, tomavam como referência a roupa usada pela pessoa fotografada e os objetos que estavam presentes na cena apresentada. Alguns alunos arriscaram hipóteses sobre as marcas de temporalidade desde a Idade Média até os anos de 1980. O professor mediava as intervenções não bem sucedidas com novas perguntas que colocavam em dúvida a hipótese lançada. Descartada a hipótese de que seria Idade Média, consensualmente decidiram que se tratava de uma foto tirada entre os anos de 1940 a 1980. Não conseguiram elementos para maiores especificações.

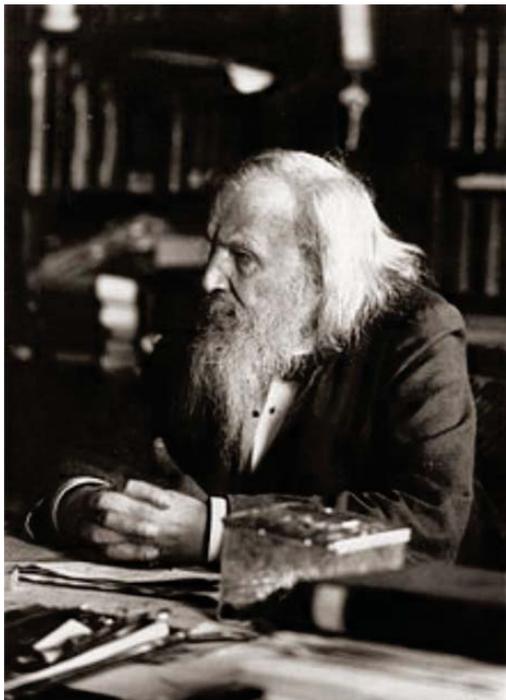


Imagem 1 – Foto de Dimitri Ivanovitch Mendeleïev

Fonte: <<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:DIMendeleevCab.jpg>>.

Discutiam também o *status* que ocupava na sociedade a pessoa apresentada. A primeira hipótese lançada, e acordada por todos, foi a de que o homem fotografado era um sábio. Ninguém levantou outra hipótese, e as justificativas que sustentavam a premissa apareceram a partir dos objetos que compunham o cenário como as estantes de livros, os livros sobre a mesa, a caneta e a lupa.

O fato de que os alunos já conheciam o desenvolvimento da atividade fazia com que não levantassem hipóteses absurdas, mas faziam análise dos dados oferecidos pela foto. A imagem servia como suporte sobre o qual poderiam encontrar pistas que os ajudassem na compreensão do texto que seria lido logo em seguida. Estava estabelecido um jogo: ao ler o texto, as crianças comprovavam ou não suas suspeitas, mas o mais importante de tudo isso é que a imagem favorecia a previsão de hipóteses antes do enfrentamento da leitura. A diferenciação entre olhar a foto para levantar indícios e ler o texto estava posta para todos.

O professor separou a foto do texto para que o título da notícia eliminasse qualquer tentativa de busca de outros indícios senão os que a foto apresentava.

Ainda no desejo de nomear os conteúdos a ser ensinado nas escolas a fim de evitar a imprecisão metodológica, não será possível nessa perspectiva empregar o termo leitura de imagem, com o risco de novamente adjetivar o

termo e perder sua natureza primeira, aquela que fora escolhida neste artigo, a de compreender um texto gráfico. O aporte teórico escolhido para auxiliar na análise desse dado, a interpretação de imagem, especificamente, coaduna com a perspectiva de ensinar leitura como compreensão, e não como sonorização de letras. Os autores Vandendorpe (1999) e Barthes (2013), nesse item, possibilitarão ao leitor compreender a diferença entre interpretar uma imagem e ler um texto.

A presença da imagem aciona, assim como a leitura do texto, relações de sentido – provocadas pelos signos apresentados pela imagem, quer seja ela um quadro, quer seja uma fotografia – entre aquilo que já é conhecido pelo indivíduo e os novos signos apresentados pela imagem. Os componentes visuais de uma foto não são os mesmos de um quadro, mas existem alguns itens que lhes são comuns como a distância entre pontos, a incidência e quantidade de luz, as variações de cores e de ângulos e a composição do cenário. Tudo isso é composto por um conjunto de signos, naturais ou culturais, que servem ao observador como pontos de referência para a interpretação da imagem.

Segundo Vandendorpe (1999), o sistema linguístico nos oferece dois verbos diferentes para designar a atividade de um expectador segundo a forma de sua ação interpretativa, seja passiva, seja ativa. Para o primeiro caso, uma recepção passiva, é o verbo *ver* que

designa o estado do indivíduo diante do espetáculo; já o verbo *olhar* indica uma atitude mais ativa e mais atenta que supõe certa concentração do olhar, uma focalização sobre certo dado ou signo já conhecido anteriormente. Essa comparação também pode ser aplicada no caso da leitura. Para a leitura não basta *ver*, como por exemplo, a ação passiva e desfocada de folhear um livro; é preciso *olhar* para os signos impressos e, acima de tudo, estabelecer relações entre o sentido das palavras e as regras impostas pela escrita na construção do discurso. É possível pensar que é por causa deste segundo verbo e de suas implicações que cada vez mais o termo *leitura* de imagem é empregado como substituto do termo *interpretação da imagem*.

O verbo *olhar* pressupõe que o sujeito realiza um tratamento semiótico da imagem, atividade também presente no momento da leitura, mas, ao interpretar um quadro, não encontrará nele a natureza própria da escrita imposta por sua constituição gráfico-alfabética, ao contrário, ele deverá discernir os signos ali representados, que não são palavras, mas, ao mesmo tempo, se houver interesse em explicitar sua interpretação, ele a fará por meio de palavras. Embora pareça a mesma ação praticada na leitura, ela não guarda a mesma essência sónica, a palavra.

Diferentemente de um texto que pode ter muitas páginas para expressar seu conteúdo, a imagem apresenta de uma só vez o todo, o contexto em que

determinado elemento fora colocado em foco. No caso específico da foto escolhida pelo professor, um homem está em primeiro plano, mas todos os objetos que compõem o cenário fornecem pistas para que as crianças possam identificar de que tipo de homem se trata. Um pequeno detalhe pode determinar a interpretação, como foi o caso da lupa. Todos os elementos foram dados ao mesmo tempo, mas nem todos os alunos os viram ao mesmo tempo.

Barthes (2013) ao analisar fotografias, propõe o uso de dois termos para explicar a razão pela qual algumas delas conseguem prender a atenção do observador e outras lhe são indiferentes. Para ele, há na imagem a presença de dois elementos descontínuos, o *studium* e o *punctum*. O primeiro coincide com as intenções do fotógrafo, aquelas que ele acredita ter captado. O segundo é o detalhe que prende a atenção do observador sem que ele procurasse por algo especificamente. Na atividade em classe, cada criança foi tocada por um *punctum* específico, provavelmente criado pela exposição de um signo que remetia a outro próprio do mundo cultural e constitutivo de cada criança.

Até o presente momento, a reflexão aponta que a palavra *leitura* não é um bom termo para definir a interpretação de uma imagem, devido ao uso de signos de natureza diferentes e das possibilidades de sua apreensão. Vandendorpe (1999) cita dois fragmentos que reforçam a escolha sobre o

emprego da palavra *leitura*. O primeiro deles foi escrito por Louis Marin (1994, p. 33 apud VANDENDORPE, 1999, p. 144) ao analisar o quadro de *Manne de Poussin*: “na linguagem, as ideias se substituem pelos signos para a comunicação dos espíritos. Na pintura, os signos se substituem em coisas para o prazer das imaginações⁴”. Segundo Vandendorpe (1999), com essas palavras, Marin, semiólogo da imagem, explicita que não se deixa enganar com as operações encontradas na leitura, semelhantes às encontradas na interpretação de um quadro; reconhece que a linguagem e a pintura não significam absolutamente a mesma coisa.

O segundo fragmento traz as palavras de Sartre, que igualmente explicita a diferença entre o funcionamento semiótico das imagens e do signo linguístico: “O pintor é mudo: ele vos apresenta um bairro degradado, isso é tudo; livre para você ver nele o que você quiser. Essa casa pobre não será jamais o símbolo da miséria; seria preciso para isso que ela fosse signo, enquanto que ela é coisa⁵” (SARTRE, 1948, p. 62 apud VANDENDORPE, 1999, p. 144).

⁴ Dans le langage, les idées se substituent aux signes pour la communication des esprits. Dans la peinture, les signes se substituent aux choses pour le plaisir des imaginations.

⁵ Le peintre est muet : il vous présente un taudis, c’est tout; libre à vous d’y voir ce que vous voulez. Cette mansarde ne sera jamais le symbole de la misère; il faudrait pour cela qu’elle fût signe, alors qu’elle est chose.

O objetivo deste artigo não está em definir os termos *signo* e *coisa*, mas uma vez empregados pelos autores que embasam a discussão, é necessário dizer que, se é difícil definir signo, é ainda mais definir a palavra *coisa*. Grosso modo, pode-se dizer que coisa em si é aquilo que existe, mas não pode ser experimentado pelo homem, nem mesmo intuído. A coisa em si é algo que existe independente da tentativa do homem de representar sua existência materializando sua essência seja pela pintura ou pela escrita.

A coisa em si⁶ não é um objeto físico, logo um quadro ou um texto não pode ser a coisa em si. Quando a coisa em si se torna objeto, ela deixa de ser a coisa em si, pois passa a ser apenas a *representação* da coisa em si. Sartre aborda o conceito da coisa em si, quando escreve sobre a pintura. Quando o pintor representa uma favela e, dessa maneira, cria um objeto a fim de que esta representação possa ser feita – o quadro –, a coisa em si, em relação ao que o pintor deseja objetivar, já lhe escapa. Considerando o estatuto que ganha a palavra *coisa* em termos filosóficos, pode-se dizer que a imagem é sempre enigmática, sem nenhuma interpretação relativamente estável (BAKTHIN, 2003), ao contrário do que ocorre com leitura.

⁶ Neste parágrafo, será necessário repetir a expressão coisa em si para não correr riscos de enganos.

Segundo Vanderdorpe (1999), a imagem não pede obrigatoriamente uma decodificação. Um indivíduo pode passar vários dias diante da mesma imagem em um local familiar e não dar a mínima atenção a ela, enquanto outra pessoa poderá descobrir no conjunto da imagem uma gama enorme de significações. Por meio desse simples exemplo, podemos ver a diferença essencial entre o texto e a imagem: enquanto o primeiro é constituído por signos a serem lidos, a segunda é muda e coloca em oscilação um percurso de compreensão, pois, não sendo um código, a imagem não desencadeia, naquele que a percebe, o jogo de uma decodificação ativa. Diferentemente do que acontece com a leitura, uma vez que o texto pode desencadear automaticamente o jogo de relações entre os sentidos, os saberes léxicos e os sintáticos, ao aparecer diante do campo visual do sujeito. Para Vandendorpe (1999, p. 147):

Um quadro não se exprime por proposições, ele não fala. Enquanto o texto é excelente para iniciar a produção de sentidos – e somente toma forma no movimento da leitura –, a imagem se contenta de estar lá, nos apanha violentamente ou nos deixa indiferentes. Ela é assim sempre mais perto dos sentidos, da natureza, do não-mecanizável. Ela seduz, impressiona, sugere, incita às vezes o espectador a parar, a explorar, a contemplar. Mas ela

não libera as chaves que certamente colocam em movimento o jogo da significação. A leitura do texto, ao contrário, é uma atividade que pode a todo instante ser voluntariamente interrompida para dar lugar à reflexão. Ler um texto é confiá-lo a nosso silêncio interior, onde ele é colocado em ressonância com as zonas de nossa memória as mais aptas a se reportar, a clarear a compreensão e a ser

transformada por ele. O leitor pode sempre modular o ritmo dessa atividade, acelerando-o ou retardando-o segundo suas estratégias de compreensão e de suas intenções, produzindo assim o que Bertrand Gervais chama metaforicamente um “efeito-acordéon”⁷.

Deixemos a imagem para dar espaço ao texto. Eis aquele que foi apresentado aos alunos.

6 Mars 1869

Chimie : Mendeleïv présente son tableau périodique des éléments.

Le chimiste russe Dimitri Ivanovitch **Mendeleïv** présente sa "**classification** périodique des éléments" devant la *Société Chimique* russe. Son classement des 63 éléments chimiques connus lui a permis de découvrir que les propriétés chimiques de chaque élément se répètent à intervalles réguliers. Ainsi, dans son **tableau**, tous les éléments d'une même colonne affichent des propriétés comparables. Son invention révolutionnera le monde de la **chimie** et de nouveaux éléments découverts trouveront naturellement leur place dans le **tableau de Mendeleïv***.

* Química: Mendeleïv apresenta sua tabela periódica dos elementos. O químico russo Dimitri Ivanovitch Mendeleïv apresenta sua “classificação periódica dos elementos” diante da sociedade química russa. Sua classificação dos 63 elementos químicos conhecidos lhe permitiu descobrir que as propriedades químicas de cada elemento se repetem em intervalos regulares. Assim, na sua tabela, todos os elementos de uma mesma coluna mostram propriedades comparáveis. Sua invenção revolucionará o mundo da Química e novos elementos descobertos encontrarão, naturalmente, seu lugar na tabela de Mendeleïv.

Imagem 2 – Texto informativo apresentado aos alunos.

Fonte: <<http://www.linternaute.com/histoire/motcle/2620/a/1/1/classification.shtml>>. Grifo nosso.

⁷ Un tableau ne s'exprime pas par propositions, il ne parle pas. Tandis que le texte excelle à mettre en marche la production du sens – et ne prend forme que dans le mouvement de la lecture –, l'image se contente d'être là, nous happant d'un bloc ou nous laissant indifférents. Elle est ainsi toujours plus près des sens, de la nature, du non-mécanisable. Elle séduit, impressionne, suggère, incitant parfois le spectateur à s'arrêter, à explorer, à contempler. Mais elle ne livre pas les clés qui enclencheraient à coup sûr le jeu de la signification. La lecture du texte, au contraire,

est une activité qui peut à tout instant être volontairement interrompue pour céder la place à la réflexion. Lire un texte, c'est le confier à notre silence intérieur, où il est mis en résonance avec les zones de notre mémoire les plus aptes à s'y rapporter, à en éclairer la compréhension et à être transformées par lui. Le lecteur peut toujours modular le rythme de cette activité, l'accélérant ou le ralentissant au gré de ses stratégies de compréhension et de ses intentions, produisant ainsi ce que Bertrand Gervais appelle métaphoriquement un “effet-acordéon”.

Após alguns minutos de silêncio, destinados aos olhos e à leitura propriamente dita, um aluno foi escolhido para fazer a proferição do texto, dar voz ao texto lido. Entretanto, ao final da primeira frase, houve uma interrupção para discutir o significado da expressão *Sociedade Química*. O termo foi explicado facilmente pelos alunos, e um deles trazia em sua mochila uma tabela periódica. O professor aproveitou a oportunidade para colocá-la no quadro e conversar um pouco sobre sua configuração. Os alunos conseguiram fazer a referência desse conteúdo com outra leitura realizada no ritual cotidiano sobre as importantes descobertas no campo da radioatividade apresentadas pela pesquisadora Marie Curie, de origem polonesa, mas que exerceu sua atividade profissional na França. Os alunos conseguiram se lembrar dos elementos químicos presentes na pesquisa de Marie Curie como o rádio (Ra) e o polônio (Po) e os encontrar na tabela periódica. A atividade terminou com a locução do texto. Os alunos colocaram a data no caderno e o professor continuou sua programação.

5 A leitura e as mídias na sala de aula

Não está previsto no currículo francês o ensino de elementos químicos específicos ou mesmo da tabela periódica para os alunos do CM2, mas a atividade de leitura diária enriquece o cabedal de conhecimento das crianças e as coloca em contato com temas diversos a partir do gênero específico –

informativo-científico – escolhido pelo professor. O texto utilizado na atividade foge da tradicional proposta de leitura de literatura ou de texto narrativo qualquer que seja ele. O ensino da leitura na escola não pode considerar a capacidade de transposição das palavras do mundo gráfico para o mundo oral, como a única habilidade a ser desenvolvida; as estratégias de ensino devem abrir caminhos para que a criança leia o discurso que porta o texto, dando vida ao discurso que transcende a língua, pois a língua é um sistema, e o discurso é um conjunto de enunciações que colocam a língua em movimento e em criação permanente. O professor francês não priorizou a transformação do texto escrito em um texto oral. Ele permitiu que as crianças lessem silenciosamente para atribuir sentido ao texto e, por meio dessa ação didática, priorizou o ato de ler como um ato de natureza visual. Depois de compreendido, o texto foi sonorizado.

A compreensão do texto não está estritamente vinculada aos aspectos gramaticais ou a uma palavra isolada, mas ao enunciado inteiro como um ato do discurso que, por sua vez, está ligado a todo conhecimento anterior que o leitor tenha sobre o assunto abordado. Se os alunos não tivessem estudado as descobertas de Marie Curie, não conseguiriam fazer as conexões como fizeram. O ato do discurso integra condições socioculturais desde o suporte que veicula a informação, o gênero textual lido, até o amplo contexto histórico de Paris que apresenta o nome da pesquisadora

em diversos setores públicos, e, sendo assim, a leitura integra também as mesmas condições, o que faz dela um ato complexo.

O professor não utilizou o texto e a imagem tais como aparecem na tela, mas separou o conteúdo semiótico de uma única peça – a página da internet – e, dessa forma, criou um novo plano de produção de sentidos a fim de aguçar o olhar do jovem leitor para as características peculiares de cada um dos planos de expressão, o verbal e o visual. É preciso ressaltar que, em sua formatação original, o texto não está apenas composto pela imagem do sábio, mas também por uma série de outros indícios, sejam eles verbais, sejam visuais, que compõem a página da internet em que ele se encontra. A análise do mesmo texto em seu ambiente original seria outra análise (GRILLO, 2012). No entanto o professor conseguiu mostrar aos alunos a relação entre o verbo e o visual em um texto e, ao mesmo tempo, indicar diferenças nos atos de reconhecimento e de compreensão do tema presente na imagem e no texto.

Para desenvolver o ritual de leitura, foi preciso mais que um *notebook* e o acesso à internet; foi necessário também o projetor. Entretanto uma mídia esconde a potencialidade da outra, dependendo da maneira como são utilizadas, pois não se pode dizer que os alunos leram um texto pela internet, pois ele foi escolhido, modificado e projetado pelo professor na parede da sala de aula, de maneira que todos pudessem visualizá-lo.

Nem todo ato de leitura promovido pelas mídias são novos modos de ler. Segundo Vuillemin (2002, p. 2) o “ato de leitura não é mais modificado pelas novas tecnologias. Continua-se a “ler” uma página “afixada” exatamente como “se lia” uma página “impressa” antes.” (Destaques do autor)⁸. O ritual cotidiano de leitura proposto pelo professor é um exemplo do que pensa Vuillemin (2002). Não apenas nesse caso, mas em muitos outros, as situações de leitura pela mídia se assemelham às realizadas no papel. Os *e-books* são outro exemplo disso.

Para Vuillemin (2002, p. 2),

O ato de leitura não é sempre fundamentalmente transformado. A leitura de textos ganha em extensão e em rapidez. Mas “ler em modo hipertexto” significa “folhear” muito rápido enormes quantidades de documentos. A leitura ganha com isso em extensão, mas não em profundidade e menos ainda em compreensão para se exprimir em termos epistemológicos. (Destaques do autor).⁹

⁸ L'acte de la lecture n'est pas non plus modifié par l'apport des nouvelles technologies. On continue de “lire” une page “affichée” exactement comme on “lisait” une page “imprimée” auparavant.

⁹ L'acte de la lecture n'est toujours pas fondamentalement transformé. La lecture des textes gagne en étendue et en rapidité. Mais “lire en mode hypertexte” revient à “feuilleter” très vite d'énormes quantités de documents. La lecture y gagne en extension mais non en profondeur et

O professor, na aula observada, mergulhou em um modo de ler específico – ler hipertexto, porque, ao preparar sua aula, “folheou” a imensidão de documentos oferecida pela *Web* e encontrou algo que pudesse fazer sentido aos seus alunos e agregar novos conhecimentos para além de marcar a simples data no caderno de classe. Nessa análise de uma atividade de leitura, percebe-se o professor como leitor de hipertexto, porque utilizou a internet para a escolha de um texto a ser passado aos alunos que o leram como se lê uma página impressa.

Segundo Vandendorpe (1999), a hipermídia mobiliza também outras faculdades além daquelas colocadas em ação no ato de ler. O leitor pode manipular o texto diante de um espetáculo virtual completo onde se misturam textos, sons, cores, imagens, animações, vídeos e propagandas; os estímulos podem vir de toda parte. A hipermídia apresenta algo de novo que se diferencia do real. De uma parte, os elos entre os diversos elementos podem ser explicitados; de outra parte, o usuário pode controlar a interferência desses elementos. Por meio de ícones, pode-se fazer aparecer signos que transformam o visível em algo que pode ser lido, como por exemplo, o simples gesto de parar um vídeo para ler com mais tempo uma legenda específica, recortar uma imagem que se apresenta ao lado de um texto.

moins encore en compréhension pour s'exprimer en termes épistémologiques.

Evidentemente, nem toda hipermídia é construída da mesma maneira a fim de dar ao leitor um acesso completo de dados reunidos em uma única obra, assim como também acontece com os livros impressos. Alguns deles permitem um acesso maior de informações, quando se constituem de tabelas, índices, notas de rodapé, resumos títulos e intertítulos que ajudam a guiar a busca do leitor; outros se apresentam de maneira compacta, sem sequer apresentar divisão de capítulos. É impossível julgar qual é a melhor tecnologia – Web ou material impresso – porque cada uma oferece diferentes possibilidades de pesquisa.

O professor aproveitou os ícones para recriar a posição da imagem e para utilizar o texto fora de seu enquadramento na hipermídia geradora.

6 Conclusão

Percorreu-se um caminho entre escola e sala de aula de uma realidade parisiense para mostrar que uma atividade, nomeada *ritual cotidiano de leitura*, pode ser um exemplo metodológico para o ensino da leitura nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, para alargar o conhecimento enciclopédico e cultural de cada aluno.

Durante a análise da atividade, muitos indícios revelaram a complexidade que envolve o ato de ensinar crianças a ler. A história mostra que um novo instrumento na escola pode não transformar radicalmente sua organização, pelo contrário, o processo pode ser

lento; somente aos poucos, todos em um esforço conjunto, vão construindo maneiras de apropriação das mídias em favor do ensino.

Não importa que o projetor tenha sido usado exatamente como fora o retroprojetor, mas é preciso ver seu alcance. O professor não precisou usar seu tempo para confeccionar uma *transparência* (tipo de folha transparente própria para uso em retroprojetor) e com isso pode ter mais tempo para se dedicar à leitura. Além disso, o enorme ficheiro *Web* oferece ao professor a certeza de que ele encontrará um texto diferente para cada dia do ano escolar para projetar aos alunos e cumprir o

ritual cotidiano de leitura, sem que precise imprimir textos ou se onerar com gastos de impressão.

As mídias vão entrando devagar pela escola, porque antes entraram na vida do professor. Mesmo que o aluno na atividade observada não tenha sido o protagonista da leitura de hipertexto, ele encontra, nessa atividade, temas importantes e desconhecidos que ampliam sua visão do mundo. Ele aprende, pouco a pouco, que os processos cognitivos envolvidos na interpretação de uma imagem são diferentes daqueles colocados em movimento durante a leitura de um texto. Para esses alunos, dar voz a um texto é um ato posterior ao de leitura.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. Função e estrutura em atos de leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULACOES?. 32., 4-7 out. 2009, Caxambu, *Anais...* Caxambu: UNESP. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5111--Int.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *La chambre Claire: note sur la photographie*. Paris: Gallimard Seuil, 2013.

CAPOVILLA, Alexandra. CAPOVILLA, Fernando César. *Alfabetização fônica – construindo competência de leitura e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CHARTIER, Roger. De l'écrit sur l'écran. Écriture électronique et ordre du discours. *Image-son.org*, 23 mai 2005 [En ligne]. Disponível em: <<http://www.imageson.org/document591.html>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

DEHAENE, Stanislas. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

FREINET, Celestin. *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Lisboa: Estampa, 1977.

_____. *O Jornal Escolar*. São Paulo: Martins Fontes; Lisboa: Estampa, 1974.

FENNICHE, Raja. Hyperlecture et culture de lien. In: BÉLISE Claire (Org.). *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne: Presses de l'enssib, 2011.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 1998.

_____. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 2, n. 14, p. 235-246, 2012.

HAMESSE, J. O modelo escolástico de leitura. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 123-146.

VANDENDORPE, Christian. *Du papyrus à l'hypertexte: essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris: La Découverte, 1999.

VUILLEMIN, Alain. L'avenir de la lecture interactive. *Texto!*, jun. 2002 [on line]. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/Inedits/Vuillemin_Avenir.html>. Acesso em: 2 abr. 2014.

Recebido em julho de 2014

Aprovado para publicação em agosto de 2015