

DA LEITURA DE UMA HISTÓRIA À LEITURA DE UMA ESCRITA¹

From reading a story to reading a writing

Christine RAZET

Tradução de Liliane Mendonça, Universidade Federal do Paraná
com revisão de Lúcia Peixoto Cherem, Universidade Federal do Paraná

APRESENTAÇÃO

Christine Razet participou da Ação Integrada para o letramento, projeto de pesquisa e formação de professores da UFPR, em 2009, 2011 e 2013. Em 2011 participou do Congresso Nacional de Professores de francês que aconteceu em Curitiba, no Paraná. Realizou uma oficina, na ocasião, sobre literatura infanto-juvenil na perspectiva da abordagem da leitura pela via direta, desenvolvida pela Associação Francesa pela Leitura, de que faz parte. Seu conhecimento do ensino da literatura se revela neste artigo em que conjuga reflexão sobre o sentido do texto e sua materialidade, cativando os leitores ao chamar sua atenção para o trabalho de linguagem e de ilustração do autor inglês Anthony Brown.

A abordagem pela via direta interessa tanto aos professores de língua materna, estrangeira ou segunda língua. Parte-se do texto literário, levando-se também em conta o contexto da publicação e sua razão gráfica.

É interessante ainda acrescentar que a abordagem da leitura de textos literários pela via direta em uma língua estrangeira atrai muito a atenção das crianças que estão aprendendo essa língua. E como a sua descoberta, aliada ao sentido do texto apresentado, torna as construções linguísticas mais evidenciadas, por ser justamente um trabalho em língua estrangeira, essas teorizações feitas coletivamente com as crianças, a partir do idioma estrangeiro, poderão certamente auxiliar na aprendizagem da leitura em língua materna. Nossa equipe de trabalho da UFPR desenvolveu ainda experiências de ensino da leitura pela via direta em português brasileiro com crianças surdas, pois para elas o português brasileiro é uma língua estrangeira. Logo, essa

¹ De la lecture d'une histoire à la lecture d'une écriture. **Synergie Brésil no. 10**, 2012. Christine Razet é orientadora pedagógica e membro da Associação Francesa pela leitura. Email: christine.razet@wanadoo.fr

prática de ensino pode se adaptar a vários contextos de ensino/aprendizagem da leitura.

Esperamos que esta abordagem possa interessar aos professores de língua em geral e que seja uma abertura para a apresentação de textos literários às crianças e adolescentes.

Lúcia Peixoto Cherem

RESUMO: Este artigo apresenta o trabalho de pesquisa realizado com alunos de 10 a 12 anos confrontados a uma obra de literatura infanto-juvenil, em uma “lição de leitura”. O desafio essencial da metodologia consiste em levar as crianças a perceberem que ler um texto não significa somente compreender o que diz (a história), mas também e, sobretudo, a entender como o autor nos conta esta história e, portanto, se fazer perguntas sobre a escrita do texto. Este trabalho baseia-se nas opções teóricas, nas práticas e nas ferramentas desenvolvidas pelos pesquisadores da Associação Francesa pela Leitura. O software permite explorar melhor a escrita de um texto e compará-la com o funcionamento de outros textos. O software permite também aos alunos que sistematizem as aprendizagens realizadas na língua escrita graças a seu “exercitador”. A apresentação deste trabalho nos permite perguntar em que tais práticas didáticas com crianças francesas podem nos esclarecer para um ensino do francês como língua estrangeira e também para o ensino do português escrito do Brasil para crianças surdas como segunda língua.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem/ensino, leituras de textos literários, leitura/escrita.

A “lição de leitura”, conforme demonstrado nos minicursos no XVIII Congresso Brasileiro dos Professores de Francês em Curitiba, é um dispositivo de ensino fruto de três pesquisas-ações realizadas entre 1991 e 2000 no INRP (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica) e pela AFL (*Associação Francesa pela Leitura*) sob a direção de Jean Foucambert. Essas pesquisas estão interessadas nas condições políticas, sociais e escolares que possibilitam aos alunos o acesso a uma leitura de alto nível que permita compreender o implícito de um texto, de perceber as intenções de seu autor. É através de situações de uso que o aluno, em um grupo heterogêneo, consegue relacionar o significado das mensagens escritas e os elementos linguísticos que as constituem. É o que ele compreende das mensagens que vai lhe permitir ver como funciona o código gráfico, até poder considerá-lo isoladamente. Da mesma forma que uma criança aprende a falar a partir das mensagens orais que lhe dirigimos, é a partir do sentido das mensagens escritas que o aluno adquire progressivamente o funcionamento do código

gráfico, o que na *Associação Francesa pela Leitura* designamos por “ir da mensagem ao código”.

As mensagens propostas aos alunos não são textos transcritos para “aprender” a ler, mas textos produzidos por um trabalho de escrita, textos nos quais os objetos, o efeito, o conteúdo e a matéria não têm correspondência com a oralidade. Esses textos podem ser escritos sociais, documentários, textos literários, textos que têm uma relação com a vida da turma classe, em todas as áreas, que permitam um contato verdadeiro, vivo com a língua escrita.

São aos textos completos, que funcionam como textos e se remetem uns aos outros, que o aprendiz leitor deve se confrontar, pois o texto é a unidade mínima descrita e a entrada mais fácil no sentido, a partir do contexto no qual ele funciona. (Les Actes de Lecture n° 100, 2007)

Ir da mensagem ao código, ou mais exatamente de múltiplas mensagens ao código, necessita da confrontação frequente entre os diversos escritos em toda sua complexidade.

Os alunos são envolvidos nesses projetos, no ambiente da escola ou com outros parceiros, que necessitam utilizar e produzir escritos de qualquer natureza dentro “de uma escola na qual os adultos dão às crianças os meios de se envolver com o que lhes diz respeito. Trocas sociais para prover intelectualmente os indivíduos.” (Emmanuelle Buffin-Moreau, 2004, Atos de Leitura n° 88 p 59).

Portanto, a alternativa parece clara, mesmo não sendo simples: ou a educação é simulação, pois o indivíduo a ser educado está fora do campo social e deve armar-se antes de abordá-lo; ou a educação resulta da vida real e de suas experiências sociais através das ações do meio. (Jean Foucambert, 1978, Saindo da Escola, Introdução p 25, Casterman).

A “lição de leitura” não é a leitura... é um dispositivo pedagógico para exemplificar, preparar e explicitar as estratégias empregadas individualmente durante as atividades de leitura propriamente ditas.

É antes de tudo um meio de aprender a ler os escritos, relacionando o sentido e as ferramentas linguísticas que permitem ao autor, e ao leitor, elaborar esse sentido. A “lição de leitura” permite passar do “como fui levado a encontrar um sentido na escrita” a “como a escrita faz para nos dar um sentido a ser encontrado”.

A “lição de leitura” permite *tratar as mensagens escritas* com base nas informações de todos os indivíduos do grupo e de voltar a elas para a realização das atividades reflexivas, de teorização.

Durante esse tempo de teorização, trata-se de encontrar quais meios foram utilizados para compreender o texto. A partir de anotações desordenadas, reorganiza-se o espaço, seleciona-se, classifica-se, categoriza-se (listas, esquemas, quadros) o que aconteceu ao longo do tempo, no fluxo de trocas orais, antes de *sistematizar*, de *generalizar*, e depois, insistir individualmente sobre os fatos de linguagem que se destacarem.

A “lição de leitura” supõe que *o aluno vai se tornar um leitor especialista voltando-se para os usos que ele faz dos textos, sobre os esforços de compreensão materializados pelas anotações e reforçados pelos exercícios*. As produções escritas desenvolvidas rapidamente dentro do quadro da “lição de leitura” fazem parte dos exercícios, do treino e da apropriação de estilos, ritmos, efeitos e estruturas textuais,... encontradas no texto e reformuladas.

O software *Idéographix*, projetado pela AFL em 2002, multilíngue em sua versão 3 e de reconhecido interesse educacional pelo *Ministério da Educação Nacional*, se mostra, para esse tipo de abordagem, uma ferramenta de trabalho para o professor extremamente eficiente. Ele permite mais rapidez nas pesquisas sobre um texto, sobre vários textos e mais amplamente sobre a língua, assim como a formulação de ferramentas de trabalho para os alunos.

Em seu componente *Exographix* é permitido propor aos alunos numerosos exercícios, facilitando o discernimento. Os exercícios poderão ser propostos na versão impressa, mas um treinamento rápido e regular no computador com o exercitador se mostra mais eficaz.

O trabalho apresentado ocorreu com um grupo de alunos do ciclo 3² e, portanto, não envolvidos em métodos específicos da AFL, em torno de um álbum³ de literatura infanto-juvenil, em 4 meios períodos. A questão era fazer as crianças perceberem que ler um texto não é somente compreender o que ele conta (a história), é também e principalmente compreender *como o autor nos conta a história* e assim se interessar pela escrita do texto.

Perceber em que *a escrita*, as escolhas linguísticas voluntárias do autor, os frutos de seu trabalho escrito, revelam seus pontos de vista, mostram sua visão de mundo provocando tal ou tal efeito no leitor. As pesquisas sobre o texto e as releituras atentas,

² O ciclo 3 compreende os três anos de 8 a 11 anos.

³ O termo “álbum” foi mantido, mas em todo o texto ele significa “livro de literatura infantil ilustrado”.

permitem compreender melhor o funcionamento da língua escrita, a apreensão do código gráfico, em um contexto significativo.

...a releitura é imediatamente apresentada às crianças como atividade de leitura por excelência, que permite pesquisar, nos segredos da escrita, a percepção acima, abaixo e transversalmente no texto, mas também na obra, entre as obras.” (Chenouf, Y., 2001, Rencontre d’un auteur ou le regard en surplomb, p 98)

Pelo código gráfico, entende-se igualmente a disposição do texto na página, a tipografia como:

- a organização do texto (seu pertencimento a um gênero, suas articulações, sua estrutura,...), mas também suas relações com outros textos (as obsessões de um autor através de vários livros, as referências a outros,...),

- as estruturas gramaticais (a organização das frases, a pontuação, o encadeamento dos grupos de palavras, as expressões, o lugar dos componentes,...) e os efeitos produzidos pelas mudanças em relação às expressões esperadas,

- as listas de palavras (campos lexicais, sonoridades, jogos sobre significados) e seus funcionamentos (ortografia, transformações, sua família, sua construção – prefixos e sufixos - sinônimos,...).

A “lição de leitura” não exclui nenhuma outra prática em torno dos textos, ela é apenas um tempo importante para viver uma experiência (literária no que concerne o trabalho proposto), para compreender melhor o que os leitores experientes percebem quanto à escrita de um texto, como receptores ou produtores.

Só o hábito de ler não é suficiente. Trata-se de criar e manter a curiosidade, a necessidade e o prazer de compreender, de fazer novos encontros, de sentir muito mais interesse pelo mundo, pelas pessoas, por si mesmo, conhecer outra realidade que não seja a aparência que se impõe e confrontá-la com o que se vive hic et nunc” (Les Actes de Lecture n° 100, 2007, p 44)

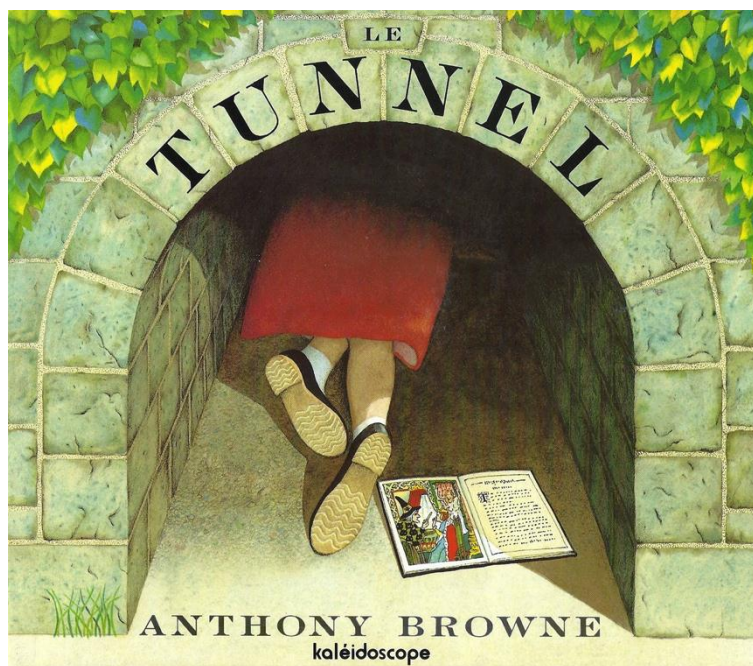
Necessariamente, um trabalho sobre leitura de imagens se impõe também quando se trata de trabalhar com um álbum.

O trabalho apresentado traz apenas um álbum de Anthony Browne, mas é a partir de um conjunto de livros que os alunos poderão ter uma ideia mais precisa sobre o trabalho do autor.

Cada escritor, cada ilustrador entra, através de sua produção, em ressonância com um conjunto de discursos ‘já estabelecidos’ que ele multiplica, prolonga, desvia ou tenta apagar. Sua voz abre um caminho entre as outras vozes e é assim que, sob grande influência, ele encontra o próprio estilo. Ir ao encontro de tal ‘personagem’ é descobri-lo como ator, ‘atuado’ por outros atores, mas também formador incansável de uma só e mesma obra (qualquer que seja a importância da diversidade de sua bibliografia). Por comparação, aproximação, distinções... todo leitor perseverante acaba distinguindo, por

trás da multiplicidade das criações, os contornos de um mesmo projeto que evolui ao longo do tempo.” (Chenouf, Y., 2001, Rencontre d’un auteur ou le regard en surplomb, p 5, AFL)

A ESCOLHA DE UMA OBRA



O Túnel, álbum escrito em 1989 por Anthony Browne, publicado pela Kaléidoscope (traduzido do inglês por Isabelle Finkenstaedt / ISBN 2-87767-011) figura na lista de obras recomendadas pelo *Ministério da Educação Nacional* em 2007.

Anthony Browne publica as coleções ilustradas para “todas as idades” (desde seus *Petit Ours*, passando pela série *Marcel*, mas ainda *Tout change*, *Billy se bile*, *Histoire à quatre voix*,...), ele é, portanto, um autor familiar para os alunos que estão finalizando o ensino fundamental.

Tratava-se, ao escolher esse álbum, de apresentar melhor este autor, mas também um gênero, o fantástico, em torno de uma temática que “fala” às crianças de 10-12 anos, das relações complexas irmão-irmã. O desafio do trabalho é fazer os alunos perceberem que os antagonismos entre um irmão e uma irmã serão superados após uma prova (a transgressão e suas consequências). Como aquelas que sofriam os heróis dos contos e dos mitos, e a irrupção do fantástico na escrita é apenas uma forma de traduzir simbolicamente o conflito psicológico das duas personagens.

De forma geral, trabalhar os textos literários na escola é fazer os alunos compreenderem o papel dos textos no contexto de suas próprias vidas, permitindo que eles construam uma cultura literária. Trata-se de viver uma experiência subjetiva em uma comunidade de leitores.

A LEITURA ESPECIALIZADA DA COLEÇÃO ILUSTRADA

Anteriormente ao trabalho com os alunos, os professores realizam uma “leitura especializada” do texto para:

- olhar para o texto sobre o seu suporte, uma coleção com suas ilustrações, seus *layouts* significativos, os efeitos tipográficos,...

- pôr-se à escuta do texto (ponto de vista e enunciação), quem fala nessa narrativa? Um narrador externo, mas que deixa um espaço grande à voz das personagens, um narrador que em segundo plano escreve em atenção ao leitor. “O que seria de seu irmão se ele fosse embora?”

- orientar sua pesquisa a partir de critérios;

- é uma narrativa: papel, relações e importância respectiva das personagens; esquema narrativo, sequência de episódios;

- é uma narrativa fantástica: os elementos do medo, da dúvida, o sobrenatural.

- é uma narrativa ilustrada: a complementaridade texto/imagens, referências.

- efetuar uma releitura sistemática detalhada (em vários domínios do estudo da língua) para estabelecer eixos de leitura com os alunos:

- os campos lexicais (o medo, os contos);

- o valor do tempo (narrativa do passado);

- as figuras de estilo (imagens, insistência);

- os tipos de frases (breves /longas, mais ou menos pontuadas...).

Entre os elementos que permitem identificar o fantástico em literatura, e nesse álbum particularmente, podemos considerar:

- a conservação da narrativa em um universo familiar (os heróis são personagens comuns, a narrativa se passa nos dias de hoje, em um meio urbano);

- a irrupção de um momento chave na narrativa do estranho, do inexplicável (o outro lado do túnel);

- a hesitação do leitor entre uma explicação racional ou, ao contrário, sobrenatural do fenômeno estranho (a metamorfose);
- a expressão de incerteza (o campo lexical do medo);
- a escrita da incerteza (uso de advérbios, frases hipotéticas com condicional);
- os objetos e lugares de “bruxaria” (floresta, árvores calcinadas);
- a escolha das cores das ilustrações (a invasão do preto) e o quadro de imagens.

Então, antes de conceber os dispositivos pedagógicos, o professor vai “fazer o texto falar”, observando seus componentes. É durante essa leitura especializada que a recorrência de algumas funcionalidades do software *Idéographix* vai se mostrar importante e facilitadora.

AS ESTATÍSTICAS DO TEXTO

Identificar o *número de termos* (= palavras diferentes) em relação ao número total de palavras, portanto, a frequência da repetição de palavras como índice de legibilidade do texto.

Identificar entre esses vocábulos *os vocábulos de base* (= palavras mais frequentes na língua): aqueles dos quais se quer ter o controle perfeito tanto na recepção como na produção.

Identificar *a extensão média das frases*: quanto mais as frases são longas, mais elas são articuladas.

OS DICIONÁRIOS DO TEXTO

Os dicionários permitem ver *o conjunto de palavras do texto* (ou de uma passagem do texto previamente selecionada) sob a forma de listas organizadas, *fazendo aparecer elementos* que não seriam identificados necessariamente a olho nu.

O dicionário em ordem alfabética permite identificar formas diferentes da mesma palavra (família de palavras).

O dicionário de terminações permite pôr em evidência as palavras do texto que obedecem às mesmas flexões (os verbos no imperfeito, os adjetivos em “eux” - como o adjetivo “silencieux” – silenciosos – , presente no texto e os advérbios).

O dicionário por ocorrência mostra as palavras na ordem de sua importância em número no texto.

Podemos aplicar filtros a esses dicionários, por exemplo, suprimindo as palavras de base, deixando assim aparecer mais as palavras específicas do texto, mas também acrescentando ou tirando a pontuação, os nomes próprios, os números,...

AS EXIBIÇÕES SELETIVAS DO TEXTO

Essa ferramenta permite *colocar em evidência* (jogo de cores, palavras relacionadas, silhuetas,...) as seleções de sua escolha no texto, em particular as palavras em função dos níveis de frequência (nível 1, as 200 palavras mais frequentes da língua francesa; nível 2, as 500 palavras; nível 3, as 1000 palavras, nível 4 as 2000; nível 5, 5000 e assim por diante.).

AS PESQUISAS DE OCORRÊNCIAS

Essa ferramenta permite pesquisar em um texto (ou em um conjunto de textos) *as aparições de uma palavra* (ou duas palavras “*ne...pas*”, -negação em francês-, chamam-se então coocorrências, mas também de *constituíntes* (letras dobradas “*éé*” - designando a forma do feminino em francês - em fim de palavra, por exemplo). Essas palavras aparecem em frases do texto (ou dos textos), mas pode-se escolher também encontrá-las em todo o texto ou isoladas com certo número de palavras colocadas antes e/ou depois. Basta selecionar!

A CONSTITUIÇÃO DE BASES PESSOAIS

Nos textos estudados, podemos conservar os elementos linguísticos classificados em bases que vão se enriquecendo pouco a pouco, por exemplo:

- as designações de personagens;
- os indicadores de tempo ou de lugar;
- os conectores;
- os adjetivos.

Os *quadros de informações* também podem permitir o armazenamento de informações de toda natureza. Essas bases serão depósitos nos quais podemos buscar para criar sessões de observação, para estruturar os saberes, mas também para criar exercícios. Poderemos enriquecer suas bases, fazendo *pesquisas lexicológicas* que não tratarão mais das palavras dos textos, mas do conjunto de palavras da língua que podemos selecionar em função de suas naturezas gramaticais. Essas pesquisas lexicológicas podem ser feitas em várias línguas. O software vai ainda ajudar o professor na preparação de material de seu trabalho.

A CRIAÇÃO DE FERRAMENTAS DE TRABALHO PARA OS ALUNOS

Todas as observações, todas as manipulações (do texto, das frases, das palavras) são facilitadas pela colocação de *cartazes* ou *etiquetas* de vários formatos. O professor também pode *gravar tudo ou partes do texto* para que os alunos possam reescutá-lo⁴. Pode ainda prever ajuda para que os alunos leiam os textos sozinhos:

- as palavras podem estar associadas a *imagens*;
- as palavras podem ser *sonorizadas* no caso das crianças ouvintes;
- as palavras podem estar associadas a *definições* ou *traduções* para outras línguas;
- a criação de colunas, de sequências de exercícios relacionadas ao texto, às frases, às palavras;
- sobre o dispositivo de leitura, F, o professor vai criar os exercícios que os alunos encontrarão impressos em papel ou em forma de exercícios no computador em seu aplicativo *Exographix*.

Todas as observações dos alunos são anotadas e colocadas em torno do texto exposto. Destacando, sinalizando, justificando, os alunos hesitam: as frases são “iguais” (estrutura idêntica), mas “diferentes” (léxico e jogo dos opostos).

Os alunos dizem sucessivamente: “para o irmão é maior”, “ele faz mais coisas”, “coisas de menino”. Compelidos a justificar suas afirmações, eles apontam os verbos e enumeram: “ele ria”, “ele gritava”, “ele lançava”...

⁴ No caso das crianças surdas, substitui-se o exercício da escuta do texto por uma narrativa em vídeo, por exemplo.

Guardamos o registro do que tornou possível a compreensão. Essa anotação das operações conduzidas sobre o texto e as imagens permite posteriormente distanciar a mensagem (a própria história) para prosseguir a análise dos pontos de apoio da apuração entre pesquisa de sentido e elementos linguísticos.

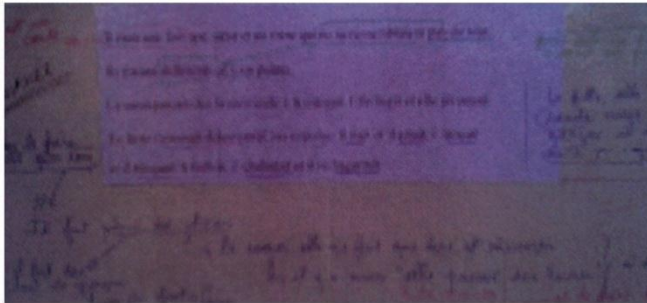
A TEORIZAÇÃO

A teorização é o retorno reflexivo do grupo sobre o trabalho de tratamento da mensagem que os alunos fizeram coletivamente. Esta etapa do trabalho permite construir progressivamente, consolidar, sentir pela descontextualização e categorização, os conhecimentos sobre o sistema de escrita (sintaxe, ortografia, léxico).

Os elementos linguísticos que permitiram elaborar o sentido da mensagem são então selecionados, classificados e categorizados em forma de quadros e listas.

É em torno das noções de “muito/não muito”, de “igual/ não igual” que estruturamos as anotações.

As personagens são diferentes

Os pronomes ela 2 vezes Ela é passiva. ele 7 vezes Ele é ativo.	Os verbos <i>Ler</i> <i>Devanear</i> <i>Divertir-se</i> <i>Rir</i> <i>Gritar</i> <i>Lançar</i> <i>Bloqueia</i> <i>Bagunçar</i> <i>Brigar</i>	
Expressões sinônimas Não se parecer / ser diferente.	Expressões contrárias Sozinha / com seus amigos Fora / dentro de casa	Expressões de insistência De modo algum Em todos os aspectos

Os verbos registrados são contados, os significados são aproximados e os alunos concluem que o irmão é ativo diante da irmã passiva! Concepção tenaz, ler e devanear seriam sinais de passividade, a atividade intelectual não está sendo levada em conta... Nós debatemos o assunto.

Anthony Browne simula exageros em alguns dos estigmas que geralmente acompanham a representação das meninas nos álbuns. Ele não hesita em utilizar representações estereotipadas. As meninas olham pela janela, leem

contos, enquanto os meninos enfrentam o mundo com a bola no pé. (Briel, C., 2001, Anthony Browne p 140, éditions Etre)

Há um questionamento sobre a repetição dos pronomes pessoais diante de cada verbo. Que efeito produz? Qual é a intenção do autor? Esse zoom sobre o uso, que Anthony Browne faz intencionalmente, dos pronomes “ele/ela” nesse começo de texto torna-se um índice a seguir nas próximas leituras... Qual é o respectivo lugar das personagens durante os episódios? Quem é realmente o herói dessa história?

A estrutura das frases, simétricas duas a duas, é posta em evidência por um jogo de cores. “Igual/ não igual”, a partir daí compreendemos melhor as primeiras impressões.

A irmã passava horas sozinha em casa.

Ela lia e ela devaneava.

O irmão se divertia fora de casa com seus amigos.

“Ele ria e ele gritava, ele lançava e ele pegava a bola, ele bagunçava e ele brigava.”

As frases 1 e 4: GN sujeito+GV+complemento de modo+complemento de lugar

As frases 2 e 4: Pronome pessoal sujeito+verbo+conjunção coordenativa+ ...

A SISTEMATIZAÇÃO

Um trabalho sistemático é criado sobre as terminações dos verbos no imperfeito do indicativo e a forma negativa para significar o contrário de um verbo (“não se parecerem” e “serem diferentes”).

A produção escrita faz parte da sistematização A estrutura bem observada, sistematizada, pode servir de esboço para produzir novos retratos. O que escreveríamos para apresentar Tom e Jerry, Laurel e Hardy ou qualquer outra dupla familiar aos alunos?

Segundo os episódios, a teorização se deu sobre diversos fatos da língua no texto, nas frases, nas palavras. Postos em sistema, esses fatos da língua foram o objeto de uma prática que continuou com o tempo, para além do trabalho sobre o texto (ou os textos) que os colocaram em evidência. O software *Idéographix* é uma ferramenta insubstituível para cruzar diversos textos. Se pegarmos como exemplo a pesquisa de ocorrências dos verbos terminados por “ait” (marca do imperfeito em francês), pudemos

conduzi-la sobre todos os textos já estudados e fazê-los aparecer por frases, ou com certo número de palavras antes e depois. Encontramo-nos, então, diante de um *corpus* importante que facilitou a sistematização e permitiu a generalização.

Entre os pontos que foram objeto de atividades reflexivas:

- O uso dos tempos nas narrativas do passado, em particular, o pretérito imperfeito/perfeito, e as terminações verbais.

A “LIÇÃO DE LEITURA”

A apresentação do trabalho, tal como foi mostrado durante três horas no congresso, pretendia ser a mais fiel possível ao trabalho engajado com os alunos e, sobretudo a mais exaustiva. A apresentação seguia então o desenrolar das sequências das aulas, seguindo os episódios do relato, fotos e trabalhos de alunos em torno do texto. Para redigir este artigo, fiz uma escolha diferente, selecionando no início do texto os diferentes momentos e relatando a abordagem de uma lição de leitura, embora o procedimento, na realidade da sala de aula, tenha se repetido em todos os episódios.

O PANORAMA DA EXPECTATIVA

O objetivo, ao entrar no texto, é fazer os alunos perceberem que há, no ato de ler, uma interação constante entre as informações vindas do leitor e as informações contidas no próprio texto.

Diante das duas primeiras frases do texto, os alunos, não tendo visto nem a capa do livro, nem sabido seu título (só sabiam o nome de seu autor), são convidados a fazer individualmente sugestões para as lacunas do texto.

“ Era uma vez _____ e _____ que não se pareciam em nada. Eles eram diferentes em todos os aspectos.”

A confrontação das produções mostra que os alunos trouxeram conhecimentos exteriores ao texto: as duplas de suas relações afetivas (relações familiares, personagens de filmes, animais) e as informações sobre o autor que coloca sempre em cena gorilas e chimpanzés; os conhecimentos linguísticos dentro do texto: a fórmula introdutória “era uma vez” que incita a propor personagens de contos, os verbos “não se parecer” e “ser

diferentes” que convidam a propor grupos nominais que se opõem, de um lado e de outro, pela conjunção coordenativa “e”.

Quando a frase do autor é revelada, o panorama de expectativa se modifica, evolui: as personagens principais da narrativa são uma irmã e um irmão. Novas hipóteses brotam.

Mas “Por que o autor escreveu duas frases que parecem dizer a mesma coisa...?” Desde o início do trabalho o leitor compromete-se com uma leitura de suspeita, ele entende que ele tem um papel a desempenhar diante do texto e do seu autor.

Para o aluno, o que ele entende da mensagem escrita modifica o que ele sabe do código e o que ele sabe do código modifica o que ele entende da mensagem. Ocorre um permanente movimento dialético entre mensagem e código.

A EXPLORAÇÃO DO TEXTO

É pelas personagens que será feita a entrada no álbum.

A personagem é o pivô da narrativa. A ação só adquire sentido quando é relacionada a uma personagem. Entender as personagens é, portanto, o principal meio de entender a história como um todo.” (Giasson, J., 2005, *Les textes littéraires à l'école*, p. 95, De Boeck)

A observação das ilustrações e um intercâmbio oral precedem o trabalho no texto (em outros momentos será preciso escolher o contrário). Os alunos percebem que o autor-ilustrador mostra suas personagens em dois ambientes muito diferentes, nas posturas e com os elementos de contexto muito contrastantes.

A parte do texto correspondente em seguida é proposta aos alunos, mas na forma de palavras-etiquetas, e eles serão encarregados de reconstituí-la. Esse trabalho permite pôr em evidência como Anthony Browne joga com a sintaxe assim como joga com os quadros de imagens.

Uma busca coletiva permitiu questionar sobre “como estamos organizados para realizar a tarefa?”. Com fotos e discussões como apoio, os alunos percebem que alguns pares organizaram suas etiquetas sobre a mesa antes de começar o trabalho, essencialmente em função da natureza das palavras, fazendo surgir uma noção imprecisa que os alunos chamam de “palavrinhas” em que se misturam tamanho e natureza das palavras (ele/a/e). Uma visualização seletiva da passagem do texto deixando aparecer somente as palavras de base e, portanto, essencialmente as palavras

estruturantes, pôde ajudar os pares em dificuldade. Confrontando suas reconstituições, os alunos observam que foi basicamente o sentido que os guiou, mesmo que a ortografia os tenha forçado e assim os ajudado. Percebe-se que alguns pares, desprezaram, no entanto, as cadeias internas de acordo (específicos da língua francesa ...)

A condução semântica é feita em interseção com o processamento morfossintático (as desinências, as flexões) se apoiando nas palavras ferramentas e nos campos lexicais.

Uma comparação com o texto do autor valida ou invalida as propostas dos alunos. Eles vão depois explorar ainda mais essa parte do texto reconstituído, tal como foi escrito pelo autor. Cada exploração se inicia a partir de uma questão de leitura. O que o autor “cometeu” no ato da escrita, os alunos deverão perceber nos seus atos de leitura.

Quatro frases são apresentadas sob a forma de cartaz a serem observadas habilmente para pesquisar “como o autor faz para insistir nas diferenças entre as duas personagens?”

A irmã passava horas sozinha em casa. Ela lia e ela devaneava. O irmão se divertia fora com seus amigos. Ele ria e ele gritava, ele lançava e ele parava a bola, ele bagunçava e ele brigava.

A exploração tem por objetivo detectar os meios linguísticos usados pelo autor para dar sentido e, particularmente aqui, para caracterizar as diferenças entre as personagens. Seus sentimentos e o status de suas relações serão rastreados depois, ao longo dos episódios, para elaborar uma espécie de mapa das personagens e identificar melhor o desenvolvimento delas ao longo da narrativa.

- o recurso nos diálogos para avançar a intriga, centrando na voz das personagens, e a observação de seu funcionamento (pontuação, verbos de entrada na ação, designadores, vocabulário familiar);
- o papel das frases não verbais e seus constituintes.

Conforme avançamos no livro, a leitura das imagens às vezes se torna objeto de investigações; o texto vem então como apoio para completar, dar nuances ou contradizer. Em um álbum, em particular nos de Anthony Browne, a linguagem icônica tem seu lugar ao lado da linguagem escrita, tem suas próprias especificidades que deverão ser mostradas aos alunos.

É assim no episódio da entrada no túnel que cada um dos dois personagens transporá, deixando para trás a bola para um, o livro para o outro...o túnel como lugar de passagem, bola e livro como atributos simbólicos. Essas duas imagens serão

interpretadas pelos alunos como o sinal de que tudo vai mudar e que a narrativa vai mudar.

Passado o momento de dúvida e de escolha, a travessia do túnel é para a irmã o teste a ser realizado. Em uma página dupla, quatro cenas, como num filme com câmera fixa, nos mostram a garota percorrendo o túnel. Sob as imagens, uma longa frase sobre a qual os alunos se questionam.

“ O túnel estava escuro, e úmido, e viscoso, e assustador.”

Manipulação de etiquetas para substituir palavras e pontos... fonte de discussões alegres... os alunos não são mais enganados, eles sabem que Browne pode se utilizar do formalismo trabalhando a língua para produzir efeitos particulares no seu leitor. Nessa frase, vírgula e conjunção coordenativa coexistem reforçando o efeito de dificuldade a superar, de lentidão e de respiração breve. Quanto aos adjetivos, os alunos acham que seu arranjo é fruto do acaso... mas um autor deixa as palavras pousarem ao acaso sobre suas páginas? Então, nova pesquisa, o que significam precisamente essas palavras em termo de sensação? As trocas nos levarão à seguinte conclusão: “no começo ela vê (escuro), depois ela cheira (úmido), depois ela toca (viscoso) e tudo isso a assusta (assustador)”. É uma lição bonita para entender que escrever é sempre reescrever, buscar e fazer escolhas entre todas as possibilidades que a língua oferece para conduzir o leitor da forma que quisermos.

Do outro lado do túnel: uma floresta estranha que vai sair do quadro para preencher uma página dupla completa. No tronco das árvores se misturam figuras vindas de vários contos. Estão ali João e o Pé de feijão, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, a Bela e a Fera, ... figuras ilustradas em sua época por Walter Crane, Kay Nielsen,... da mesma forma, no quarto da menina podemos ver uma Chapeuzinho Vermelho em um álbum ilustrado por Gustave Doré e em um quadro de Walter Crane.

Minha propensão pelas referências e às vezes pelas reproduções de quadros tornou-se um pouco uma marca registrada de meu trabalho”. (...) eles sempre contribuem para a narração, eu os escolho em função da intriga para a qual eles trazem uma dimensão suplementar, e eles também são o testemunho de meu reconhecimento. Eu adoro os grandes pintores, por que não partilhar esse amor com meus jovens leitores? (Browne, A., Browne, J., 2001, *Mon métier, mon oeuvre et moi*, p 139, Editions Kaléidoscope).

Depois da floresta, a clareira e em seguida, os contos, o fantástico e um irmão que estava petrificado, seu rosto de pedra evocando “a cabeça de Medusa” pintada por Caravaggio. Podemos abordar o mito de Medusa sem conhecer as metamorfoses de

Ovídio? Os alunos fazem com sua própria cultura, suas próprias referências e remetem essa imagem ao filme de Chris Columbus, “Percy Jackson, o ladrão de raios”... O fantástico intervém na narrativa sem que as crianças se sintam perturbadas e elas têm a certeza, nesse momento da história, de que a irmã, sozinha, poderá aquecer o coração de pedra que seu irmão é.

Rose, ao contrário de Jack, não será petrificada ao primeiro contato com os medos arcaicos. Ela não hesitará em abraçá-lo sem se perguntar sobre o sortilégio do qual ele é vítima. (...) Rose frequenta os contos. Ela pôde descobrir e suavizar, através do contato com eles, alguns de seus medos e alguns de seus desejos. Indócil com essas infantilidades, seu irmão talvez tenha ficado surpreso com o fluxo das imagens internas. (Bruel, 2001, Anthony Browne, p 169, Editions Etre).

Ao final dessa viagem iniciática, o irmão e a irmã voltarão para casa. O álbum termina com uma ilustração de página inteira, a irmã voltada para o irmão e o leitor, respondendo como enfatiza o texto, com um sorriso cúmplice para seu irmão em vez de responder à pergunta da mãe.

As duas primeiras frases da narrativa nos apresentavam “uma irmã” e “um irmão”, as duas últimas nos apresentam “Rose” e “Jack”... eles finalmente são nomeados, eles vieram (voltaram) ao mundo.

A primeira vista, o Túnel fala de uma relação entre um irmão e uma irmã. Na verdade Jack e Rose representam as duas faces da mesma pessoa. Jack representa o lado masculino, ruidoso, extrovertido, inquieto e pronto a se lançar em qualquer aventura com tanta coragem quanto inconsciência. Rose representa o lado feminino: calma, imaginativa, cautelosa e sensível. Ela pensa antes de agir, mas acontece que suas emoções extravasam.”(Browne, A. Browne, J., 2011, Mon métier, mon oeuvre et moi, p131, Editions Kaléidoscope).

Ainda resta aos alunos descobrir o título, a capa e as páginas de rosto... estratégia tão rara que consiste em guardar essa atividade para o fim, mas que nos permitiu esconder para melhor revelar.

EM REDE

Paralelamente ao trabalho sobre *O Túnel*, os álbuns de Anthony Browne circulam entre os alunos, mas também obras sobre o fantástico, em particular os álbuns de Chris Van Allsburg, *Jumanji*, *L'épave du Zéphir*, *Les mystères* de Harris Burdick, assim como o romance de Ian McEwan, *Le rêveur*, ilustrado por Anthony Browne.

Explorar um texto com os alunos é ajudá-los a adquirir um status de pesquisador: partir do que se sabe para elaborar hipóteses, verificar essas hipóteses, identificar regras provisórias, confrontá-las a outros textos para validá-las ou modificá-las, ligar os conhecimentos entre eles, teorizá-los, expô-los, treiná-los, reinvestir o novo potencial em outro projeto que envolve outros textos, outros gêneros, para outras descobertas...

O princípio da abordagem é o mesmo, quer se trate de um álbum para crianças de todas as idades, em francês, em português ou em língua estrangeira.

Trata-se, sempre, de o leitor se deixar levar pelo autor, mas não sendo enganado pelos fios finos ou espessos da obra nessa divina manipulação à qual consentimos. É um longo aprendizado...

Pode-se temer (ou despertar o temor) que todos esses processos técnicos desanimem as crianças do prazer de ler como se acreditou constatar a partir das explicações dos textos mais utilizados na escola. É ter pouca confiança na satisfação que vem do esforço de compreender os mecanismos que agem sobre nós provocando o riso, o medo, a indignação, a curiosidade, o tédio... tantos sentimentos que se conectam aos outros sem que se saiba realmente nem como, nem por quê. É ter pouca experiência na segurança que gera a partilha desse saber com os outros, de sua idade ou não, de sua condição social ou não, de seu meio próximo ou distante e contribuir assim para se distanciar de condicionamentos dos ambientes sociais, contribuir com a conscientização das relações sociais. (Chenouf, Y., 1998, Actes de lecture n° 60, p50)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Association Française pour la Lecture, La leçon de lecture au cycle 3, 1999. Théo Prat' n. 6, 1999. **Les Actes de lecture n° 100**, 2007, n° 76, 2001, n° 88, 2004.

Bruel, C., 2001, **Anthony Browne**. Boîtazoutils aux Editions Etre.

Chenouf, Y., 2011, **Rencontre d'un auteur ou le lecteur en surplomb**, Observatoire n° 3.

Les actes de lecture n° 60, 1998.

Idéographix, 2002, Les Actes de lecture n° 77.

Giasson, J., 2005, **Les textes littéraires à l'école**, Editions De Boeck.

Tauveron, C., 2002, **Lire la littérature à l'école**, Editions Hatier.

Browne, A., Browne, J., 2011, **Mon métier, mon œuvre et moi**, Editions Kaléidoscope.

SITIOGRAFIA

<http://www.lecture.org/>

<http://eduscol.education.fr/cid50485/litterature.html>