

AS METAFORMOSSES DOS MODOS DE LER: DA RUA PARA A ESCOLA

Dagoberto BUIM ARENA*

Resumo: O artigo tem o objetivo de colocar em debate a relação entre a metamorfose de comportamentos sociais de leitura e os paradigmas de comportamentos, em mundo digital, no qual o leitor pratica múltiplas tarefas. Contribuições teóricas e recomendações dirigidas para a escola elementar na França são confrontadas. As conclusões sugerem a necessidade de mudanças nos conceitos de aprendizagem da leitura para entender os novos modos de ler. Se as mudanças não forem feitas, os alunos podem ser diagnosticados como hiperativos.

Palavras-chave: Alfabetização na França; Leitura em telas; Comportamentos de leitor.

Abstract: The paper aims to put in discussion the relationship between the metamorphosis of social behavior and reading paradigms of behavior in the digital world, in which the reader practice several tasks. Theoretical contributions and recommendations addressed to the elementary school education in France are confronted. The findings suggest the need for changes in the concepts of learning to read to understand the news ways of reading. If the changes are not made, the students may be mistakenly diagnosed as hyperactive.

Keywords: Literacy in France; Reading on screens; Behaviors reader.

I. INTRODUÇÃO

Os temas sobre os quais se debruçam os pesquisadores de todas as áreas não se cansam de oferecer novas portas aos olhares investigativos. Aliados aos homens que os criam, esses temas movimentam-se, cultural e historicamente, para expor, em cada época, outras faces, outros aspectos, outros modos pelos quais são analisados, uma vez que jamais se repetem. Sua relativa estabilidade durante algum tempo pode ser compreendida como momentos históricos em que o homem retarda as transformações tecnológicas, como que se cansasse de sempre desvelar o desconhecido. Se alguma estagnação desses movimentos foi percebida nos séculos anteriores em relação à leitura do texto verbal, nenhum traço disso pode ser detectado neste início do século XXI, abalado pela criação das telas em computadores e em aparelhos nômades. Os modos de ler do século XX não foram empurrados para o fundo dos abismos, como não foram os que os precederam, mas, de alguma maneira, metamorfosearam-se, como se vivos

*Dagoberto BUIM ARENA é doutor pela Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. Atualmente é professor Livre Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília. Pesquisa realizada em Paris, com bolsa concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Estágio pós-doutoral junto ao GRIPIC/CELSA, Université Paris-Sorbonne, Paris IV. E-mail: dagobertobuim@gmail.com

fossem, para adaptar-se aos suportes mais recentes, ao advento do hipertexto, das mensagens nos *smartphones*, das páginas nas redes sociais e das ferramentas de buscas. Metamorfoseados, os modos de ler se oferecem aos pesquisadores. Este ensaio não escapa a esse oferecimento, uma vez que nutre a intenção de analisar modos praticados, já não somente em bibliotecas, escolas, lares, locais de trabalho, mas também pelas calçadas, pelos transportes públicos, por todo e qualquer lugar onde anda o homem nômade. O objetivo não se restringe, entretanto, a registrar cenários e comportamentos, mas refletir sobre o impacto que esses modos de ler metamorfoseados e metamorfoseantes podem causar se articulados com o ensino e com a aprendizagem inicial do ato de ler nas escolas.

Para analisar as zonas de proximidade e de afastamento entre comportamentos sociais de leitores, aparelhos digitais e documentos oficiais que orientam o ensino e a aprendizagem da leitura, são importantes os estudos de BÉlisle e Vandendorpe e a análise do documento *Le langage à l'école Maternelle*, elaborado pelo *Centre National de Documentation Pédagogique*, do Ministério de Educação da França. Esses trabalhos deverão se encontrar, neste artigo, com anotações feitas durante um período de observação de uma classe de crianças de sete anos, em uma escola parisiense, durante estágio pós-doutoral do autor, financiado pela FAPESP, no ano letivo francês 2013/2014.

II. CENA EM UMA ESCOLA

Em um *arrondissement* de Paris situa-se a escola onde passa a cena observada, em uma classe de *Curso Preparatório* (CP), com crianças de sete anos.

Cedric – o nome empregado aqui não corresponde ao real – ao lado de outro colega recebe atenção personalizada da professora em uma tarde dedicada a alunos em situação de risco de não aprender a ler e a escrever na idade adequada. Extremamente dedicada, a professora apoiou-se, segundo me informou, em um código elaborado por uma fonoaudióloga, para desenvolver a consciência fonológica dos alunos, base, conforme entendia, para a aprendizagem do código linguístico. Ela pronunciava sons tentando isolar um fonema e por isso produzia movimentos bucais lentos, acompanhados de movimentos dos dedos diante da face ora para o alto, ora para baixo, ora para a esquerda, ora para a direita. A insistência e a repetição dos movimentos coordenados entre boca, língua, dedos, cabeça e nariz, continuavam até que a criança conseguisse repeti-los conforme a expectativa da professora e registrassem a sílaba correspondente em sua ardósia – tela de apagamento instantâneo. Durante 30 minutos, essa sessão foi exaustivamente praticada. Cedric apresentava sintomas de dislexia, segundo a professora, mas esses exercícios especiais poderiam dar a ele possibilidades de aprender a ler e escrever. Nesse dia, no final, foi elogiado por ter feito grandes progressos. Nos últimos minutos da aula, enquanto a professora destacava os bons comportamentos esperados das crianças na escola e em casa, Cedric folheava, disfarçadamente, as páginas de um livro em quadrinhos. Era

uma história de cavalaria da Idade Média. A professora percebeu a ação, retirou o livro de suas mãos e o recolocou sob a tampa de sua mesinha.

As cenas, como qualquer outra, não são vistas sem que passem pelo filtro teórico e cultural do observador. Vista por pesquisadores com outras lentes, radicados em outra cultura acadêmica, e pela própria professora, a cena descrita teria interpretação diversa da que aqui será dada. Olho-a com os meus olhares, e a interrogo com a contribuição das instruções ministeriais francesas e dos autores anteriormente citados. Os aspectos a serem observados terão como referência três núcleos temáticos: o ensino e a aprendizagem dos atos de leitura, seus paradigmas em transformação, e o diagnóstico de transtornos de comportamentos. Os alunos na escola por mim visitada aprendem a ler e a escrever sobre o suporte papel, mas há situações em que a professora projeta, em uma tela, um livro didático que traz a história de uma galinha que andara pelos mares em direção à América. Em casa, possivelmente essa criança brinca com telas e com elas interage muito mais que na escola. Entre papeis e telas, desenvolvem-se intelectualmente alunos como Cedric.

III. OS DOCUMENTOS MINISTERIAIS

Elaborados inicialmente em 2002 e reelaborados em 2006, os documentos que acompanham os programas recomendados pelo ministério francês de educação atribuem especial relevância ao desenvolvimento da consciência fonológica, na esteira do pensamento das assessorias aos governos franceses de direita do início deste século, muito presente ainda nos anos 2013 e 2014, em um governo de esquerda. A escola, por razões hierárquicas, não vai fugir às recomendações e nem pode, no âmbito de uma esfera acadêmica, política, cultural e de forte tradição escolar, desenvolver outras formas de compreender os movimentos do real. As práticas escolares repercutem as orientações oficiais e os livros didáticos as traduzem para os professores por meio de unidades didáticas. Investidos de seu papel profissional, os docentes incorporam as instruções e os conceitos que as sustentam:

A consciência fonológica e a compreensão do princípio alfabético são dois componentes em conjunto, essenciais, mesmo que não sejam os únicos, nem as primeiras habilidades cognitivas a trabalhar. Considerados importantes, eles vêm simplesmente tomar seu justo lugar no conjunto das aprendizagens previstas pelos programas da escola maternal. (França 94)¹

Se alguma criança escapa do círculo esperado de expectativas no processo de tradução da sílaba oral para a escrita, ao escrever, e do processo inverso, ao ler, podem surgir os primeiros diagnósticos sobre transtornos a serem cuidados, segundo as orientações ministeriais, uma vez que “a criança, para aprender a ler e a escrever, deve compreender o funcionamento do sistema que codifica os sons do oral.” (França 95). Como ponto de

¹ Todas as citações foram traduzidas pelo autor deste artigo.

partida e como etapa de chegada nessa aprendizagem inicial, situa-se a consciência fonológica, conceito que

Designa a consciência da estrutura segmental da fala que permite a tomada de consciência dos fonemas e de sua discriminação fina; ela se traduz na capacidade de identificar os componentes fonológicos da língua e a prática das operações sobre esses componentes (localizar, substituir, inverter, juntar, combinar, etc. (França 95)

Tomados esses princípios como básicos para o ensino, estudiosos franceses que debatem novos paradigmas de comportamento de leitores se rendem, em relação ao ensino inicial, à tese quase consensual de que a consciência da decifração é a base sobre a qual se assentariam os desempenhos futuros, como se houvesse uma etapa inicial, a partir da qual a leitura como ato cultural deitaria seus ramos. Bélisle faz referência à consciência fonológica ao afirmar que “os projetos de enquadramento da educação à leitura, do ministro da educação nacional na França, colocaram na frente da cena a importância e a complexidade dessa aprendizagem de base, obrigatória, entretanto mal conhecida, que é a matriz da leitura” (Bélisle 10). Em outras situações em que analisa os novos comportamentos, tal como mais adiante será discutido, a mesma estudiosa defende a incongruência entre formas diferentes de ler e diagnósticos apressados sobre transtornos de comportamento. Isenta-se, todavia, de discutir o início da aprendizagem, como se fosse um conhecimento consensual, rigorosamente científico, porque estaria apoiado em estudos de ressonância magnética utilizados pela neurociência, tal como apresentados por Stanislas Dehane.

Cedric, o aluno protagonista da cena escolar, com suspeita de ser portador de dislexia, deveria encontrar a solução para sua aprendizagem da escrita, segundo a visão docente, ancorada nas orientações oficiais, com a intensificação do ensino da relação entre letras e fonemas, mediada por um código gestual específico. Entretanto, ele não parecia interessar-se por isso, pois parecia deliciar-se em folhear, às escondidas, o livro em quadrinhos para acompanhar as aventuras e desventuras de cavaleiros medievais. Entre uma ação repetitiva a ele imposta, preferia enfiar-se pela Idade Média, mesmo pelo papel, enquanto ouvia a professora insistir em padrões de bom comportamento.

É intrigante acompanhar os estudos sobre a relação entre tecnologias, suportes, textos e comportamentos de leitores em transformação, por um lado, e, de outro, observar instruções oficiais, livros didáticos e textos teóricos que dão suporte a práticas escolares na França e no Brasil. O distanciamento entre escola, suas alianças, e comportamentos sociais em metamorfose, amplia-se rapidamente. Para compreender essa decalagem, parece ser necessário atentar para os estudos de Bélisle e de Vandendorpe, comentados nos próximos parágrafos, sobre as transformações dos comportamentos dos leitores.

IV. A METAMORFOSE DOS COMPORTAMENTOS SOCIAIS DE LEITURA

Um bom desafio, como alerta Vandendorpe (64), é o de “preparar adequadamente a escola a fazer a sua missão” numa época em que há uma “fratura entre a antiga e a nova ordem do texto.” Qual ou quais seriam essas fraturas e o que seria fraturado? Os paradigmas do que seria ler e do que seria um bom leitor seriam atingidos pelas tecnologias, mas, de modo mais contundente, seriam tocados pelo que delas fazem seus usuários. Não há mais situações para ações repetitivas, lentas, lineares e previsíveis, como as experimentadas por Cedric, aos sete anos. Ao contrário, o leitor teria atualmente desenvolvido um comportamento de execução de múltiplas tarefas, executadas quase simultaneamente. BÉlisle dá a essas ações o nome de *comportamento de múltiplas tarefas*, e indaga quais seriam “as causas desses novos comportamentos esperados que não são produtos de doenças, mas entendidos como perturbadores de um estilo tradicional de atenção” (BÉlisle 134). Para quem julga, pelo viés de observação do comportamento de leitor diante do papel do século XX, a conduta de um jovem manipulando seu aparelho, realizando múltiplas tarefas, não consegue compreender como ele pode ler algo, se não dedica um tempo exclusivo para a leitura, sem que ela seja partilhada com outras ações.

Os atos de Cedric, que ainda não é jovem, mas é uma criança tentando aprender a ler, se manifestam em uma esfera de cultura em que a linearidade foi mortalmente atingida. Não há como esperar dele e de seus colegas comportamentos como pilotis fixos fincados em paradigmas do século anterior. Se essas crianças, como ele, se submeterem à linearidade, correm o risco de se distanciar, na escola e somente na escola, dos comportamentos sociais que se estendem pelas ruas. Se não se submeterem ao tempo da escola, podem, entretanto, ser diagnosticados como portadores de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), como alerta BÉlisle (135), ao afirmar que “mais que retomar o termo hiperatividade, é mais esclarecedor falar de poliatenção e de polifocalização.”

No Brasil, como na França, as condutas docentes nas escolas, irrigadas pela onda dos estudos vindos das neurociências, atribuem, sem critérios mais rigorosos, o diagnóstico de hiperatividade a crianças que não suportam realizar uma tarefa a cada vez, ou ainda pior, repetitivas. Ignora-se que estão crescendo em um mundo de cultura cujos paradigmas de bom leitor já são outros; ignora-se, porque a escola entende que é ela a responsável por dizer qual é a melhor conduta que caracteriza um leitor, mas foram, historicamente, as condutas sociais humanas, na relação com suas ferramentas, que disseram à escola quais seriam as condutas esperadas e desejadas.

Apesar das fartas demonstrações dadas pela história da leitura, o modo de ensinar, agora catapultado pelo saber científico produzido pela psicologia com base nas neurociências, desqualifica a conduta social atual de múltiplas tarefas executadas durante o ato de ler. O leitor que se projeta para o futuro desenvolve polos simultâneos de atenção e polos simultâneos de interesse, em vez de deslizar suavemente pelas páginas da tela sem agir sobre ela. Mesmo na leitura do papel, Cedric provavelmente estaria com ouvidos atentos

às recomendações dadas pela professora, mas com os olhos sorvendo as gotas das imagens de cavaleiros com armaduras, elmos, malhas, arcos, lanças, escudos e, com eles, se apropriando dos enunciados discursivos, sem que soubesse isolar os fonemas da língua, como preconizam as recomendações ministeriais. A língua de Cedric, órgão biológico, deveria permanecer em repouso, às escondidas, enquanto os olhos silenciosos varreriam as páginas viradas por dedos em movimentos delicados para não provocar o costumeiro ruído do farfalhar de folhas de papel.

Não somente os comportamentos entraram em processo de metamorfose, mas também as estratégias. Se um dia o homem leu para meditar, em outro para conhecer, em outro para se informar, em outro para se deleitar, em outro para refletir, foi necessário criar sempre novos movimentos de entrada e de relações com os textos inscritos no papel ou em telas. A leitura de inscrições nas telas, especialmente nas dos aparelhos nômades, fraturaram também as estratégias já criadas pelos leitores. A escola, bem recentemente, entendeu que deveria ensinar a criança a ler por meio de estratégias com as quais poderia se apropriar dos enunciados híbridos, não puramente alfabéticos, que compõem as inscrições ocidentais. Entretanto, quais seriam os movimentos que poderiam compor o conjunto de ações de leitura? O leitor, não somente prediz, antecipa, infere, compreende, conclui, mas, como afirma BÉLISLE, julga, localiza, identifica, seleciona, escolhe, decide, organiza, aprecia, condensa, compara, avalia; podem ser acrescentadas ainda outras: corta, recorta, cola, age, despreza, apaga. As condutas que compõem o perfil do leitor que lida com as telas já não são as do papel, por isso as ações que compõem os atos de ler terão de ocupar seu lugar nessa área de ensino.

A reconhecida complexidade do ato de ler enunciados verbais, tal como registra a história das metodologias, obriga pesquisadores a eliminar essa sua complexidade com o objetivo de reduzir o objeto de pesquisa para melhor conhecê-lo e para melhor ensiná-lo. Essa tendência considera a criança como indivíduo atemporal, a desenvolver sempre as mesmas operações intelectuais para conhecer o objeto, como se ele não estivesse em movimento, sem atentar para o aspecto cultural do ser humano, e sem dar atenção à mudança do conceito de tempo. As orientações do ministério preconizam esse reducionismo do objeto a ser ensinado para as crianças:

No domínio fonológico, as primeiras estruturas exploradas em matéria de sílabas serão as formas mais simples (consoante + vogal) e os fonemas trabalhados serão de início os sons-vocálicos, precedendo os sons-consonantais cuidadosamente escolhidos. (França 16)

Essa recomendação de controle hierárquico do mais simples ao mais complexo, fundamentada na linearidade temporal das aprendizagens – de acordo com a visão centrada no adulto – pode desencadear comportamentos que serão considerados fora da norma. Entretanto, a cultura e seus comportamentos foram revolvidos nos últimos anos e com eles a noção de tempo. A lenta espera para um clique de comandos na tecla tornou-se menor com o uso do *mouse*, ainda mais reduzida com o toque dos dedos, mas, mesmo assim, o leitor que seleciona, decide, organiza, insere, toca, esconde, desliza,

despreza e recupera o escrito ou o visto, se inquieta com a demora de uma resposta por frações de segundos. A inquietude e as múltiplas tarefas não seriam problemas mentais a serem reparados, mas modos de ser que se metamorfoseiam de defeitos em virtudes. As telas dos aparelhos nômades não respeitam mais o tempo natural. Para Bélisle (124)

Não há mais hora fixa, somente fusos horários. Não há mais espera com as transferências instantâneas de fluxos de fala, de textos, de imagens, de filmes. Não há mais dia e noite, somente um presente permanente. O fluxo da sociedade em rede parece escapar aos tempos biológicos e ao tempo social. Eles [os usuários] se mostram imediatamente impacientes com os atrasos ou a ausência de resposta instantânea de uma aplicação.

Os programas e os documentos de orientação às escolas já não podem ignorar os comportamentos metamorfoseados nem os que estão em processo de metamorfose nas esferas também transformadas da vida sócio-cultural. O detalhamento das orientações ministeriais insiste em congelar esses comportamentos no momento de suas publicações, mas os comportamentos não permanecem amarrados aos superados e superáveis instrumentos digitais; pelo contrário, deixam-se mudar a cada transformação dos aparelhos e de aplicativos que os acompanham. A porosidade entre as fronteiras das esferas sociais, a natureza efêmera de instrumentos, e os comportamentos sem estabilidade, solicitam orientações mais de caráter generalista, de princípios, de grandes linhas, que de prescrições. Não há destruição de comportamentos, mas há metamorfoses que merecem atenta observação, como defende Bélisle (40):

Efetivamente, as práticas emergentes de leitura sobre suportes digitais colocam em questão as aquisições e crenças sobre leitura, as motivações, as estratégias, a multimídia, a animação, a descontinuidade, o *zapping*, e as múltiplas tarefas em relação aos textos. Assim como as novas intermediações, as novas fontes de legitimidade e as novas capacidades cognitivas, as práticas de leitura sobre suportes digitais obrigam a se repensar o que é ler e o que se espera desse ato em um mundo digital.

Os cenários mutantes pedem respostas abertas. Históricas formas de ler ainda permanecem, porque alguns suportes e suas funções sociais próprias mantêm seu lugar; outras funções se metamorfoseiam, outras emergem. Algumas que perambulavam pelo século XX talvez não encontrem abrigo nas telas.

Por outro olhar, a intenção de encapsular os comportamentos de leitor em única categoria, como ensaia Vandendorpe, é expor-se ao risco de encarcerar as condutas. A leitura *ergativa* por ele proposta merece, contudo, destaque, por sugerir a criação de um leitor que lê com olhos e dedos ágeis. Esse conceito pode traçar o perfil genérico histórico da leitura, na mesma relação com outros perfis, como o da leitura meditativa, da leitura informativa, da leitura cultural, da leitura prazerosa.

V. A LEITURA *ERGATIVA* DE VANDENDORPE

À primeira vista, há um estranhamento em relação à categoria criada por Vandendorpe, porque ela não circula por esferas acadêmicas, mas esse professor canadense tem lá suas razões:

Eu proponho qualificar de *ergativa* esta leitura orientada em direção à ação e que visa a produzir um novo texto – comentando, discutindo ou refutando o texto lido – ou simplesmente deixar um traço de sua atividade – sublinhando uma frase, marcando uma página, ou recomendando um artigo a seus contatos. (Vandendorpe 55)

A essa proposta, ainda que arquitetada sobre ações como comentar, discutir, refutar, sublinhar, marcar e recomendar, faltam outros argumentos que a possam distinguir das ações rotineiras praticadas, sem pudor, nos anos mais recentes, sobre as folhas impressas nas impressoras domésticas. Na tela, essas ações primárias se desdobram em outras tantas, como as que foram comentadas em parágrafos anteriores. São as ações múltiplas de intervenção no material visual, apresentado diante dos olhos do leitor, que podem caracterizar essa leitura *ergativa*. Os argumentos de Vandendorpe, ao recuperar a etimologia do termo, portam traços de efetivo convencimento:

Por esse neologismo, derivado do grego *ergon* (trabalho), eu retomo um conceito proposto por Espen Aarseth (1997), que caracterizava a literatura hipertextual como *ergodic*, no sentido de que ele incita o usuário a se lançar sobre o texto literário em um ‘trabalho de construção física’. Eu compreendo, no entanto, sua observação em um conjunto de atividades de leitura na tela e não somente em obras literárias. (Vandendorpe 55)

A referência que balizaria a formação do leitor, desde a infância, seria a desse leitor que pratica uma leitura *ergativa*, mais presente na tela que no papel. Por essa razão, ao alerta enviado por Vandendorpe em direção à escola, citado em outra página deste ensaio, pode ser adicionado outro desafio: a instituição escolar poderia tomar como referência os comportamentos e operações intelectuais desenvolvidos pelos leitores de tela em vez de continuar a formar exclusivamente o leitor do papel, e a esperar que ele faça, por si só, a transição de comportamentos de um suporte para o outro. Se a preponderância de ações sociais das ruas se encaminha para a tela, parece ser boa conduta colocar desde o início da alfabetização a criança diante das telas, com dedos e neurônios em ações de apropriação de enunciados multimidiáticos, em direção de uma leitura *ergativa*, sem que seja apartada da conduta de ler no papel, um suporte cujo fim, felizmente, ainda não se prenuncia no horizonte do tempo.

Todavia, nos dias que correm, não há como dar as costas a uma poderosa ferramenta de buscas e de *marketing* como o Google que interfere nos comportamentos dos usuários de tal modo que o leitor já nem escolhe o que deseja ver e ler, mas se rende às insinuações, sugestões, indicações e mesmo escolhas prévias programadas de acordo com o perfil do usuário. Há, de certo modo, um hibridismo entre decisões externas, previamente tomadas pelo Google, e decisões internas tomadas pelo leitor-internauta. A

partir das decisões que vêm de fora e das que são decididas pelo leitor, outras operações intelectuais se sucedem rapidamente e sem linearidade.

É este o mundo que estava à espera de Cedric, antes que fosse à escola pela primeira vez. No mesmo dia observado, em que ensaiara a relação fonema/grafema, em cena descrita no início deste trabalho, a sua professora, por meio de computador acoplado a um projetor, projetara partes de um livro didático que tinha como espinha dorsal a história de uma galinha que se aventurara para a América. Enquanto a professora buscava, pelo Google, figuras das caravelas de Colombo para que servissem de modelo de desenhos a serem construídos, Cedric e seus colegas observaram, com olhos vivos e com atenção extraordinária, os cliques praticados pela professora, e a explosão dos dados projetados na tela. O *mouse*, entretanto, permaneceria longe dos dedos dos alunos, e a tela muito distante de sua imensa vontade de surfar, de escrever e de ler. A distância entre dedos e telas cria um grande tempo morto.

Há um tempo morto produzido pelas ações repetitivas como copiar letras, palavras ou pronunciar fonemas e registrar as letras a eles correspondentes. Há um tempo morto produzido entre o toque e a resposta na tela. Esse tempo morto, entretanto, está morrendo diante das telas com o aumento de velocidade dos processadores, mas permanece, ainda com muita vida, nas ações com a escrita na escola. Esse tempo morto escolar tende a criar a criança impaciente, supostamente com diagnóstico de TDAH, que pode esconder atividades culturalmente já construídas de poliatenção e de polifocalização. Os comportamentos diante da tela, inquietos à espera de rápidas repostas depois de um toque, consideram essa espera como um tempo

vivido como um tempo morto, perdido, e então [o internauta] aproveita para interagir com outro sistema, e de certa maneira coloca o tempo morto nas interações que serão empreendidas. Pode-se pensar que com o aumento de poder das redes sociais o tempo morto terá uma tendência a se reduzir. (Bélisle 131).

É interessante observar que o tempo morto diante da tela, na escola, poderá ser usado pelo aluno para ler, para interagir, para entrar por outros sites, para digitar uma mensagem para outro interlocutor na tela do *smartphone* ou se enfiar por uma rede social, porque o comportamento da rua migra para o interior da escola. Esse tempo morto é, contraditoriamente, o tempo da vida, o tempo da criação de novos comportamentos de leitor. Esses comportamentos bem compreendidos podem favorecer a redução dos diagnósticos de hiperatividade, uma vez que telas pedem ações de múltiplas tarefas, não havendo tempo para que sejam cometidos enganos na pronúncia das palavras e consequentes problemas de dislexia: os olhos são os caminhos para rápidas decisões. Os transtornos de hiperatividade e de dislexia atualmente diagnosticados podem, deste modo, ser reduzidos a situações muito específicas.

Há, todavia, preocupações bem acentuadas que constam das orientações oficiais francesas. Aos professores recomenda-se a observação de atrasos de linguagem, dificuldades articulatórias, atraso na fala, problemas específicos como disfasia e

dislexia. Entre outros sinais de dislexia, segundo o documento oficial francês, o professor deve atentar para “fraca capacidade de consciência fonológica, marcada pelas dificuldades de identificar componentes das unidades linguísticas e a de as manipular corretamente; [...]; perturbações da memória verbal; dificuldades de identificar formas desenhadas; dificuldade de reconhecer e de identificar letras.” (França 119). Outra recomendação, de natureza fonoaudiológica, dá atenção especial aos diagnósticos:

A avaliação fonoaudiológica tem como objetivo adaptar a idade às potencialidades da criança, para remediar os diferentes aspectos deficitários da linguagem, melhorar a comunicação da criança e facilitar as aquisições escolares, em particular da linguagem escrita. (França 120).

Esse destaque dado a desempenhos de natureza oral e a sua relação com a capacidade de a criança aprender a escrever e a ler, no universo de um sistema semiótico, indica a submissão do sistema escrito ao sistema oral, e, por essa razão, os diagnósticos de supostos distúrbios tendem a se avolumar, porque os paradigmas de avaliação se situam do lado de fora da manifestação escrita do discurso. Cedric passa, por isso, pela fronteira delicada, em que pode ser diagnosticado como disléxico ou hiperativo.

VI. CONCLUSÃO

Os estudos de Bélisle, apesar de contundentes ao apontar as transformações dos modos de ler, não tocam nas questões que afetam especificamente a alfabetização, porque se rendem ao argumento, considerado altamente científico, de que somente há um meio de a criança se apropriar do ato de ler e de escrever: o de compreender o código alfabético da língua, nas etapas iniciais da escolaridade. Há, entretanto, possibilidades de as crianças, na interação com a língua na tela e no papel, se apropriarem dos enunciados discursivos e, por meio deles, estabelecer aproximações e distanciamentos entre unidades orais e unidades da escrita.

De outra parte, os estudos de Bélisle, como os de Vandendorpe, dão pistas para a reconfiguração das orientações ministeriais, especialmente porque novos paradigmas estão em cena, com a característica de instabilidade que os marca, entendida como salutar para a renovação do julgamento das ações humanas. Vandendorpe, de seu lado, lança um alerta em direção a essas orientações governamentais no mundo ocidental, ao sugerir que a escola deve procurar entender os novos comportamentos para poder atender às demandas mutantes da sociedade.

Esses comportamentos de multitarefas, de multifocalização e de multiatenção, se julgados pelos paradigmas do século XX, serão diagnosticados como fora da norma, como distúrbios e transtornos, porque o princípio de balizamento ainda será o que se apoia nos problemas da fisiologia do cérebro. Se considerados como comportamentos normais, criados pelos homens nas suas relações com os aparelhos de tela, e principalmente com os aparelhos nômades, não haverá espaços para a cultura dos

distúrbios, nem para a prescrição de medicamentos destinados a corrigir a hiperatividade das crianças.

De outra parte, as estratégias de leitura, que ocuparam bom espaço em publicações de didática da leitura, dirigidas para o papel, estão submetidas às novas vindas das telas que vão impregnar as discussões nos próximos anos. Nesses cenários, tão instáveis quanto intrigantes, os Cedrics de hoje e de amanhã poderão se apropriar do ato cultural de ler, de acordo com os conceitos no mundo cultural e histórico em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bélisle, Claire. « Introduction ». *Lire dans un monde numérique*. Ed. Bélisle, Claire. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2011. 9-48.
- Bélisle, Claire. « Du papier à l'écran : Lire se transforme ». *Lire dans un monde numérique*. Ed. Bélisle, Claire. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2011. 111-62.
- Dehaene, Stanislas. *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob, 2007.
- França. « Le langage à l'école maternelle ». *Centre National de documentation pédagogique CNDP*. 19 de dezembro de 2013 <<http://dpernoux.chez-alice.fr/Docs/docs.htm>>
- Vandendorpe, Christian. « Quelques questions clés que pose la lecture sur écran ». *Lire dans un monde numérique*. Ed. Bélisle, Claire. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2011. 49-66.