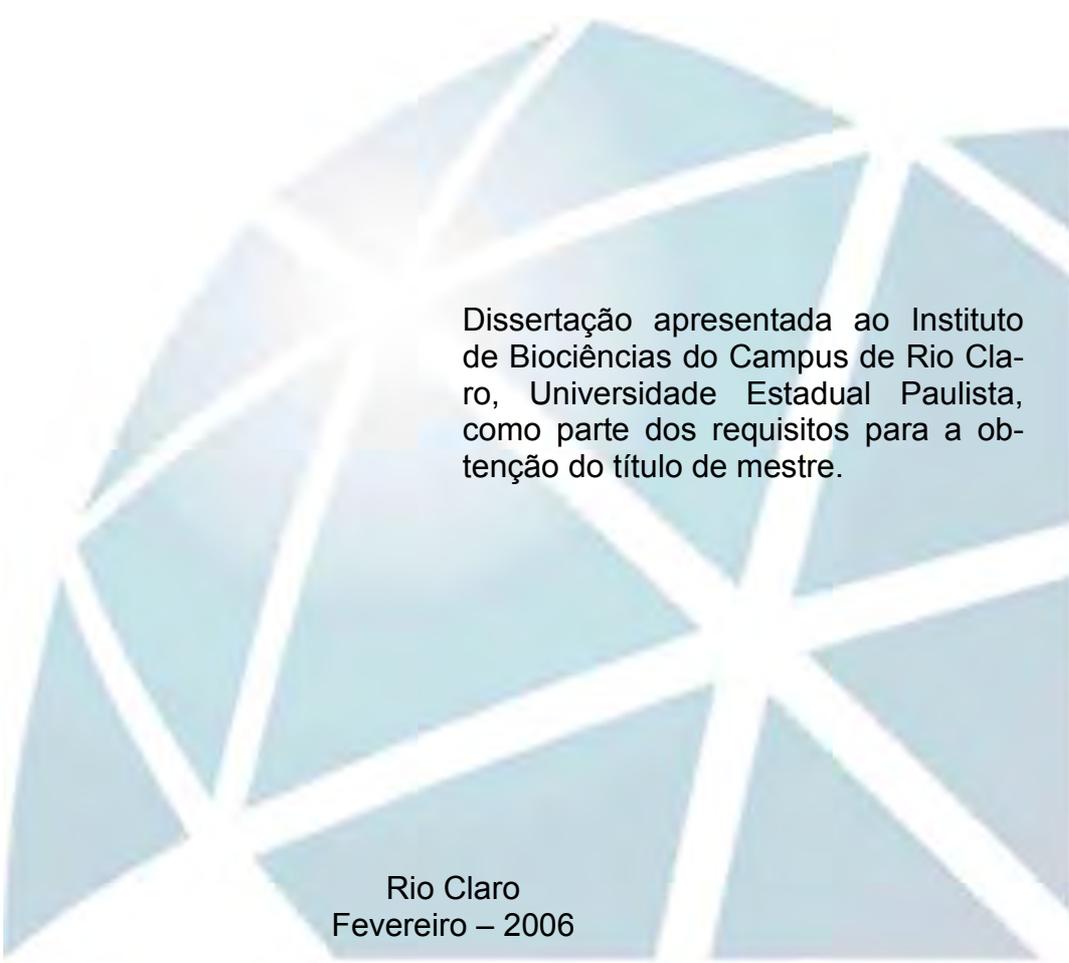

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA ALFABETIZAÇÃO**

**LEITURA DE IMAGENS: AS
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

LÍGIA MARIA SCIARRA BISSOLI



Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Rio Claro
Fevereiro – 2006

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA ALFABETIZAÇÃO**

**LEITURA DE IMAGENS: AS CONCEP-
ÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCA-
ÇÃO INFANTIL**

LÍGIA MARIA SCIARRA BISSOLI

**ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA CECÍLIA DE O-
LIVEIRA MICOTTI**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Rio Claro
Fevereiro – 2006

AGRADECIMENTOS

- A Deus, presença constante em minha vida;
- À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Oliveira Micotti pela paciência e competência na orientação desse trabalho;
- Às professoras participantes da pesquisa;
- À minha mãe, pelo apoio incondicional e ao meu pai, que perdi pelo caminho;
- Aos amigos que fiz e dos quais sempre me lembrarei;
- Aos professores e funcionários da Unesp - Rio Claro.

Muito Obrigada!

Dedico este trabalho ao meu marido **José Joel Bissoli**, olhar terno ao compreender minha ausência necessária, olhar sempre atento às minhas necessidades, olhar que me serviu de guia nessa caminhada.

“A arte, por si só, não opera transformações na educação, mas a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar, o papel do professor, a imagem da escola, bem como o valor das práticas culturais na comunidade e na vida pessoal e profissional dos professores e nas relações entre as escolas e as instituições que promovem ações sociais”.

Rosa Iavelberg

SUMÁRIO

RESUMO	i
ABSTRACT	iii
LISTA DE QUADROS	v
LISTA DE FIGURAS	vi
INTRODUÇÃO	1
1. REVISÃO DE LITERATURA	7
1.1. A imagem na comunicação humana	7
1.2. Leitura e alfabetização: novos cenários, novos enfoques	15
1.3. Estudos a respeito da leitura de textos visuais	19
2. ASPECTOS ENVOLVIDOS NA LEITURA DE IMAGENS	28
2.1. Leitura denotativa e conotativa	35
3. O APRENDIZADO DA LEITURA DE IMAGENS NA ESCOLA	38
3.1. O professor de educação infantil e a leitura de imagens	57
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
4.1. Participantes	69
4.2. Materiais utilizados	70
4.2.1. O livro	71
4.2.2. A propaganda	72
5. PRIMEIRA ETAPA: AS ENTREVISTAS	73
5.1. Averiguando concepções e práticas	73
5.2. Apresentação e discussão dos dados	75
5.2.1. O professor e sua concepção de alfabetização	75
5.2.2. O professor e sua concepção de leitura e de leitura de imagens	84
5.2.3. O professor e os materiais utilizados na alfabetização	90
5.2.4. O professor e a prática de leitura de imagens na sala de aula	92
5.2.5. Importância da leitura de imagem	94
5.2.6. O professor e as dificuldades em trabalhar com imagens	96
6. SEGUNDA ETAPA: APRESENTANDO AS IMAGENS AOS PROFESSORES	98
6.1. O livro de imagens e a leitura das professoras	100
6.1.2. Apresentação e discussão dos dados	100
6.2. A Leitura da Propaganda	105
6.2.1. Apresentação e discussão dos dados	105
7. TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA: CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO COMPARTILHADO DE REFLEXÃO	110
7.1. Apresentação e discussão dos dados	112
8. QUARTA ETAPA DA PESQUISA: OBSERVAÇÃO	118
8.1. Apresentação e discussão dos dados	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
Anexo 1	142
Referências	143

RESUMO

Considerando que o conceito de alfabetização vai muito além do que simplesmente aprender a ler o texto escrito, abrangendo também a compreensão de códigos não-lingüísticos encontrados em diferentes suportes (telas, argila, vinil, disco magnético, película fotográfica), e levando em conta que as mensagens presentes nesses textos devem ser compreendidas pelos indivíduos de maneira crítica, mediante a prática de atividades que envolvam a sua leitura, esta dissertação se propôs a averiguar as concepções de professores de educação infantil sobre esse tipo de leitura e a forma como a empregam em sala de aula. Focaliza, especificamente, o professor como leitor de imagens e como formador de leitores de imagens.

Para tanto, foram utilizados diversos procedimentos: entrevistas, análise do processo de leitura de imagens das professoras mediante sessões de leitura, estudos e reflexões compartilhados com as docentes e observação de aulas.

Os resultados revelam que os docentes, no cotidiano escolar, embora manifestem curiosidade e interesse sobre o trabalho com textos imagéticos, ainda recorrem às imagens como recursos utilizados de maneira descontextualizada.

Tal concepção decorre de vários fatores: falta de conhecimento quanto à inserção dessa modalidade de trabalho no ambiente escolar, receio em romper com as rotinas instaladas, as quais garantem ao docente um caminho linear e seguro; predomínio de uma cultura eminentemente verbal, que privilegia a linguagem escrita em detrimento das demais formas de manifestação do pensa-

mento, ausência de uma reflexão sobre as possibilidades didático-pedagógicas da leitura de imagens no ensino.

Igualmente apontam para a necessidade de uma formação adequada do profissional docente, proporcionando-lhe conhecimentos e instrumentos que o tornem apto a inserir esse tipo de trabalho nas atividades desenvolvidas em sala de aula, o que remete à importância atribuída aos cursos de formação no processo de construção desse saber.

Estes devem constituir-se em espaços de reflexão e de troca de experiências, os quais podem contribuir para a atitude de repensar os pressupostos que permeiam a prática pedagógica e a sua adequação às necessidades dos alunos, atualmente imersos em um mundo caracterizado pela grande proliferação de textos compostos por imagens, que exigem do observador uma intensa capacidade de interpretação.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização, leitura de imagens, educação infantil, formação de professores.

ABSTRACT

Considering that the literacy concept goes very in addition only to learn to read the written text, also including the understanding of no-linguistic codes found in different supports (screens, clay, vinyl, magnetic disk, photographic film), and taking into account that the present messages in those texts should be understood by the individuals in a critical way, measure-before the practice of activities that involves reading, this dissertation intended to discover the teachers' of pre-school education conceptions on that reading type and the form as they use it in classroom. It focuses, specifically, the teacher as reader of images and as readers' of images former.

Several procedures were used: interviews, analysis of the process of reading of images by reading sessions, studies and reflections shared with the teachers and observation of classes.

The results reveal that the teachers, in the daily school, although interests and curios about the work with images, still use it as a technical and instrumental resource.

Such conception elapses of several factors: few knowledge about the inclusion that this activities in classes, fear in breaking with the installed routines, which guarantee to the teacher a lineal and safe road; prevalence of a culture eminently verbal, that privileges the language written to the detriment of the other forms of manifestation of the thought, absence of a reflection about the didactic-pedagogic possibilities of the reading of images in the teaching.

Equally they show the need of an appropriate formation of the educator about how use the images in classroom. It can be realize in formation courses, reflection spaces and change of experiences, which can contribute to the attitude of rethinking the presuppositions that permeate the pedagogic practice to adapt it to the really students' needs, now immersed in a world characterized by the great proliferation of texts composed by images, that demand an intense interpretation capacity from them.

KEY WORDS: literacy, reading of images, preschool education, teachers' formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição dos participantes por tempo de atuação na pré-escola e no pré III	70
Quadro 2- posicionamento das professoras quanto à concepção de alfabetização	75
Quadro 3- posicionamento das professoras com relação à concepção de leitura.....	84
Quadro 4 – Contraste entre as concepções de leitura e leitura de imagens e o papel conferido ao professor nesse processo	85
Quadro 5- Materiais utilizados na alfabetização.....	90
Quadro 6 – tipos e utilização do trabalho com imagens.....	92
Quadro 7 –dificuldades apontadas pelos docentes com relação ao trabalho com imagens	96
Quadro 8 - Leitura do livro História de Amor	100
Quadro 9 - respostas dadas pelos docentes ao final do livro História de Amor.....	105
Quadro 10 - a leitura da propaganda realizada pelas docentes.....	106
Quadro 11 – Atividade final e inicial da professora E	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Registro encontrado na Gruta de Lauscaux, França	11
Figura 2 - Propaganda antitabagista. Arquivo da propaganda, jan/2003	31
Figura 3 – Propaganda de sapato. Arquivo da propaganda:: Ferra- cini – D/Mídia exterior – Salvador, Dez/2004	36
Figura 4 - representação do Marechal Deodoro. Jornal “O Estado de São Paulo”, Caderno ALIÁS, p. J5, 20/novembro/2005.	45
Figura 5 - os lápis. Livro “História de Amor”, p. 10	71
Figura 6 – Capa do livro “História de amor”.	71
Figura 7 - propaganda da Caixa Econômica Federal. Revista VEJA, 3/11/2004, p. 82.	72
Figura 8- Marcas gráficas indicadoras de rompimento. Livro “Histó- ria de amor”, p. 14.	102
Figura 9- Capa do livro “O piquenique de Nique e Pique”	118
Figura 10- Capa do livro “Brinquedos”	119

INTRODUÇÃO

A comunicação por imagens faz parte da história da civilização desde os seus primórdios. Na maioria das sociedades, as representações visuais são produzidas no intuito de atingir certas finalidades específicas, procurando-se, por exemplo, propagar uma idéia, transmitir uma orientação ou simplesmente expressar dons artísticos.

As formas primitivas de comunicação cederam lugar às novas tecnologias, que invariavelmente se submetem a um processo de atualização incessante, numa busca contínua por novos instrumentos de manifestação de idéias e pelo aprimoramento dos métodos já existentes. Sendo assim, as possibilidades de utilização das imagens e os espaços por elas ocupados ampliam-se consideravelmente no cotidiano do homem contemporâneo. Cada vez mais o ser humano se vê exposto às mensagens transmitidas pelos filmes, pela pintura ou pela fotografia, dentre tantos outros meios visuais, veiculados pelas mais variadas modalidades de mídia, como a televisão, a Internet, os *outdoors*, os livros e as revistas.

Desde os primeiros anos de vida, os indivíduos se deparam com uma grande variedade de representações gráficas, empreendendo esforços para en-

tendê-las. Antes de ler e escrever convencionalmente, a criança já realiza diversas leituras.

As tentativas de conferir significado às mensagens visuais não deixam de ser uma forma de leitura, visto que o ato de ler não se restringe somente ao texto impresso, mas abrange também a compreensão de códigos não-lingüísticos encontrados em outros suportes, tais como telas, argila, vinil, disco magnético e película fotográfica.

Entendendo como Lajolo (1993, p. 22) que o elemento *texto* constitui-se em tudo aquilo que é suscetível de leitura, pode-se inferir que são muitas as modalidades de textos presentes no mundo. Segundo Smith (1999, p. 106), os textos escritos representam apenas uma pequena parte de nossa leitura diária, uma vez que nem tudo o que lemos provém do código lingüístico: mapas, relógios, bússolas, notas musicais e passos de dança também representam textos.

Desse modo, à idéia de leitura tradicionalmente utilizada, circunscrita aos textos escritos, acrescentou-se a *leitura visual*, que consiste em atribuir significado não às letras, mas às informações e conteúdos simbólicos presentes no meio ambiente: *outdoors*, revistas, livros, cartazes, panfletos, TV e outros.

Assim, o papel agora conferido ao leitor do terceiro milênio é atribuir significado aos textos do seu mundo. Concepções como a de Freire (1982, p. 20), segundo a qual “a leitura de mundo precede a da palavra”, ampliam a visão do que seja a alfabetização e a função a ela atribuída: a formação do leitor de mundo.

Micotti (1999, p. 26) destaca que a alfabetização como leitura de mundo envolve muito mais que o ensino da leitura e da escrita, contemplando também “a

iniciação da criança nos processos de sobreviver, conviver e de se comunicar no meio ambiente”. Do exposto depreende-se que a compreensão das imagens que atualmente ocupam espaço considerável na vida do homem também se inclui no processo de “inserção no mundo”, denominado “alfabetização”.

A chamada *alfabetização visual* do indivíduo, tem sido objeto de pesquisas que embasam a proposta de formação de um leitor intérprete e crítico, capaz de analisar imagens e abstrair, além do significado visível, também as informações a elas subjacentes. Daí a importância dada ao “saber ver”, porque a imagem pode, além de informar, desinformar, fabricando mitos, reforçando estereótipos, domesticando o olhar, na medida em que atrai a atenção do observador para aspectos diferentes do seu real significado.

Nessa perspectiva, trabalhos de Bourdieu (1989), Foucault (2005), Schefler (1974) e Peters (1979), fornecem subsídios para uma análise mais aprofundada da ideologia presente nas imagens.

Igualmente, estudiosos que se debruçam sobre a questão da composição, produção e leitura de imagens diversas, como Taddei (1981), Almeida Junior (1989, 2000), Arnheim (1991), Barbosa (1991), Parsons (1992), Ramalho e Oliveira (1998), Dondis (2000), Bombini (2001), Rossi (2003), Joly (2002) e outros, destacam que a universalidade efetiva da imagem, ou seja, o fato de o homem ter produzido imagens no mundo inteiro, desde a pré-história até nossos dias, faz acreditar que ele é capaz de interpretar uma imagem figurativa em qualquer contexto histórico e cultural.

Contudo, deduzir que a leitura da imagem não implique aprendizado ou aperfeiçoamento revela confusão e desconhecimento. As pesquisas a respeito da

interpretação de imagens, além de revelar a importância do aprendizado desse tipo de leitura, propõem à escola um grande desafio: a inclusão do trabalho com imagens na educação infantil. Uma vez que a escola tem participação ativa na construção da história pessoal do aluno, podendo exercer influência tanto positiva quanto negativa no desenvolvimento de seu potencial crítico, torna-se necessária a inclusão dessas experiências no rol das demais vivências proporcionadas à criança no cotidiano da sala de aula.

Nas reflexões sobre a proposta de desenvolvimento de um trabalho pedagógico com imagens, destaca-se a importância de sua inclusão no currículo de educação infantil. Isso, de modo geral, constitui uma inovação pedagógica, porque o desenvolvimento desse trabalho pressupõe a reavaliação da utilização de imagens na sala de aula.

Remontando aos objetivos estabelecidos para a pré-escola, pautados na educação tradicional praticada há algumas décadas (cuidar da alimentação, saúde e higiene da criança e prepará-la para a alfabetização mediante exercícios de coordenação motora), percebe-se que avanços significativos foram alcançados, principalmente no que diz respeito à concepção de sujeito que aprende .

De meras escolinhas preparatórias ou de passatempo, as instituições de educação infantil hoje são vistas como espaços de construção e de conhecimento dos instrumentos necessários à vida, dentre eles a utilização das várias linguagens que a cercam: gestual, oral e escrita, musical, visual, etc. (MICOTTI, 1999, p. 15).

Partindo dessa concepção, procura-se acolher todas as produções e manifestações das crianças, abrindo espaço, dessa maneira, para a sua *leitura de mundo*.

Considerando ser a leitura de imagens uma atividade de raciocínio que envolve aprendizado, cabe então indagar como o professor, responsável pela mediação do processo de conhecimento das crianças, elabora seu próprio conhecimento a respeito dessa modalidade de leitura. Cabe indagar também a importância atribuída pelo docente ao trabalho de formação do aluno como leitor de imagens. Esse é o propósito desse trabalho.

O primeiro capítulo focaliza a importância da imagem no mundo contemporâneo, o processo de comunicação humana e a interação que os indivíduos estabelecem desde cedo com os signos não-lingüísticos que povoam o cotidiano. Aponta também o processo de transformações ocorridas na sociedade atual, as quais requisitam alterações na maneira como são vistas a leitura e a alfabetização, além de uma breve exposição de temas que contextualizam as pesquisas realizadas por estudiosos a respeito do assunto.

O segundo capítulo trata da explanação a respeito dos aspectos envolvidos na leitura de uma imagem, e as leituras denotativa e conotativa.

O capítulo 3 enfoca algumas questões específicas do aprendizado de textos não escritos no ambiente escolar: o significado de “ensinar a ver”, o papel que o professor desempenha no processo de desenvolvimento da sensibilidade estética dos seus alunos e a importância da formação do docente no que se refere à leitura de imagens.

Os capítulos seguintes (IV, V, VI, VII e VIII) tratam do relato das etapas da pesquisa realizada, bem como as decorrências pedagógicas do trabalho realizado.

No último capítulo, são apresentadas as considerações finais, que envolvem uma reflexão sobre o conteúdo do estudo e sua contribuição para estudos posteriores.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1. A imagem na comunicação humana

A preservação das sociedades humanas e o seu funcionamento somente é possível mediante a comunicação, a qual se constitui no intercâmbio de mensagens entre seus membros.

A experiência comunicacional baseia-se na emissão e na recepção de uma determinada informação, expressa por um conjunto de símbolos de natureza diversificada. Um lote de informações que forma um todo inteligível ou explorável, transmitido de uma só vez, constitui uma *mensagem* (Bureau apud Not, 1993, p. 33).

O mundo exterior está repleto de estímulos sensoriais emissores de mensagens, cuja existência pode ser atribuída à própria natureza das coisas, independente da intervenção humana, ou terem sido produzidos pelo homem, com a intenção de conscientemente transmitir uma mensagem.

Os estímulos advindos do ambiente externo decorrem da experiência dos indivíduos, sendo absorvidos de modo natural, ao contrário dos estímulos comunicacionais produzidos pelos seres humanos, os quais necessitam de aprendizado para serem decodificados e compreendidos. É assim com a comunicação escrita e falada. De acordo com Micotti:

“(...) alguns (estímulos), ao serem percebidos, podem ser identificados e entendidos diretamente: são partes ou aspectos dos seres e das coisas (cores, formas, tamanho, manifestações de animais, como os latidos de um cão).

(...) Há ainda estímulos cuja compreensão (de seus significados) depende de um tratamento mais sofisticado, mediante instrumentos aprendidos, como acontece com a comunicação falada e a escrita”. (MICOTTI, 1999, p. 12-3)

O processo de significações ocorre toda vez que alguém se apropria de um código e por meio dele se faz entender. Estas codificações consistem em “sistemas de sinais utilizados como intermediários na representação e transmissão de informações”. (MICOTTI, 1999, p. 12-13).

Os códigos são compostos de símbolos e signos, escolhidos e organizados no momento da comunicação, de acordo com o objetivo da mensagem que se quer enviar. Não se restringem apenas aos elementos verbais ou lingüísticos, podendo também ser gestuais, auditivos, imagéticos. A comunicação social, inerente aos seres humanos, utiliza-se da linguagem falada ou escrita, dos sinais, signos ou símbolos, das imagens, sons, gestos e melodias.

Piaget (1983, p. 128-9) define *signo* como “um significante arbitrário, ligado a seu significado por uma convenção social e não por um elo de semelhança”. Como exemplo temos os signos lingüísticos.

Ao contrário do signo, o símbolo, por sua vez, é definido por Piaget como um significante “motivado”, ou seja, que testemunha uma semelhança qualquer com o seu significado. Como exemplo pode-se citar uma cruz, sim-

bolizando o cristianismo. Enquanto o signo vai exigir a vida social para constituir-se, uma vez que repousa necessariamente sobre uma convenção, o símbolo, sendo motivado, pode ser elaborado tanto individualmente quanto coletivamente.

Índice é o tipo de signo que mantém relação natural causal, ou de contigüidade física com o objeto que representa. Relaciona-se a acontecimentos ou presenças mais ou menos próximas, mas provisoriamente ausentes, sendo que a significação é inferida do percebido e os fatos confirmam-na ou a infirmam. Assim sendo, “pegadas na neve são, para o caçador, índice de caça; e a extremidade visível de um objeto quase totalmente escondido, é, para o bebê, índice de sua presença”. (PIAGET, 1983, p. 128).

Finalizando, ícones são signos que têm semelhança com algum tipo de referente, na forma (parecida) ou em qualquer qualidade ou propriedade do objeto. São exemplos de signos icônicos os quadros, as esculturas, fotos, desenhos animados, *cartoons*, e mapas, dentre outros.

Para serem entendidas e decodificadas, as mensagens e informações do mundo, emitidas por símbolos ou signos e transmitidas por suportes apropriados (sonoros, imagéticos, escritos, dentre outros), passam por um processo de “tratamento”, o qual envolve organização e reorganização, combinação, análise e transformação das informações por parte do indivíduo. Segundo Not (1993, p. 37), “tratar” as informações significa entender o que as mensagens querem dizer; no sentido de atribuir sentido aos elementos que as compõem, ou seja, realizar uma leitura no sentido lato da expressão.

As imagens, na condição de instrumentos transmissores de certas informações, constituem-se em signos igualmente eficazes no mundo da comunicação humana. Elas compõem, juntamente com outros tipos de textos de caráter verbal e não-verbal, “a textualidade de determinada época” (MAUAD, 2004, p. 25) .

Considerando sua finalidade comunicacional de estabelecer uma relação com o mundo, Aumont (1993, p. 79-80) apregoa três distintas funções para as imagens: a *simbólica* (referente à representação de valores, sejam eles religiosos, sociais ou políticos), a *epistêmica* (referente à apresentação de informações visuais sobre o mundo, por intermédio de mapas, cartões postais e outras imagens de valor informativo) e a *estética* (agradar ao espectador, oferecendo-lhe sensações específicas), função que atualmente, segundo o autor, é quase indissociável da noção de arte, a ponto de ambas se confundirem, ou seja, uma imagem que visa a obter um efeito estético poder se passar por uma obra artística, como ocorre no caso das peças publicitárias.

É sabido que os povos da pré-história usavam os desenhos para expressar e comunicar situações da realidade a seus companheiros, transformando a experiência vivida em objeto de conhecimento. Dessa forma, nesse período a arte derivava da interação do homem primitivo com a realidade que o cercava.

De acordo com Joly (2002, p. 17) os desenhos destinados a comunicar mensagens constituíam-se em “petrogramas”, se desenhados ou pintados, e “petroglifos”, se gravados ou talhados. Tais figuras são consideradas imagens,

na medida em que imitam e esquematizam visualmente as pessoas e os objetos do mundo real.

Portanto, os desenhos feitos nas rochas e paredes de cavernas retratavam temas cotidianos diversificados: animais e histórias de caça, vitórias nas guerras, credices, cerimoniais e religião, entre outros¹ (figura 1).

A tinta era produzida com diferentes materiais, como argila, terra misturada com areia, sangue de animais, sumo de plantas, frutos, flores e carvão, sendo o principal material usado para pintar e desenhar as gravuras nas encostas de pedra das grutas e cavernas.



figura 1 - Registro encontrado na Gruta de Lascaux, França

Essas ilustrações simples possibilitaram o registro da vida do homem primitivo e, conseqüentemente, o conhecimento das futuras gerações sobre aquele momento histórico. De acordo com Lima (2001, p. 26), é inegável a contribuição dos registros deixados pelas civilizações antigas, medievais e modernas como conteúdo para estudos históricos, científicos, culturais e econômicos, úteis e necessários para outros povos.

¹ Na Gruta de Lascaux, França (fig.1), há pinturas, espalhadas por três espaços, um deles denominado *Sala dos Touros*, com a representação nas paredes, de seis touros (*auroques*) de cinco metros cada um, todos marcados por contornos pretos, muito impressionantes para quem os vê. Há mais de cem cavalos, além de cabritos-monteses e muitos veados. E somente um único homem, com cabeça de passarinho.

A aquisição da linguagem, permitindo o estabelecimento de uma comunicação simbólica mais efetiva, possibilitou uma organização social com maior grau de complexidade. Aos poucos, a narrativa por intermédio de imagens foi sendo substituída pela escrita pictográfica, compreendida como uma modalidade de grafia icônica, baseada em representações bastante simplificadas dos objetos da realidade.

Mediante um contínuo processo evolutivo, as maneiras mais primitivas de comunicação deram origem às novas formas de emissão de mensagens, elaboradas com maior riqueza de detalhes, não só em relação ao seu perfil estético, mas também no que diz respeito ao seu aspecto funcional.

A escrita surgiu na Suméria, região da Mesopotâmia, compreendendo inicialmente as inscrições gravadas em plaquetas de barro, as quais relatavam fatos sobre o cotidiano do povo que ocupava aquele espaço. Com o passar do tempo, o aperfeiçoamento dos primeiros símbolos fez com que tomassem formas mais aprimoradas, redundando no aparecimento do alfabeto tal como é conhecido hodiernamente. Sobre o assunto, Dondis (2000) assim se manifesta:

“(...) a evolução da linguagem começou com imagens, avançou rumo aos pictogramas, cartuns auto-explicativos e unidades fonéticas, e chegou finalmente ao alfabeto (...) cada passo representou sem dúvida, um avanço rumo a uma comunicação mais eficiente” (Dondis, 2000, p. 14)

A invenção da imprensa tipográfica², ocorrida por volta de 1450, permitiu a reprodução de textos e imagens em escala praticamente ilimitada, garantindo um amplo acesso ao material produzido. Nestas obras, cabia às ilustrações mostrar, visualmente e com a maior precisão e clareza possível, o que o texto descrevia por meio de palavras. Tal postura predominou desde meados do sé-

² MARTINS, W. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Ática, 1998.

culo XV até o final do século XIX (época da invenção da fotografia), embora alguns estudiosos, como Camargo (1995), afirmem que essa característica permaneça até os dias atuais.

Nesse princípio de milênio, percebe-se uma disseminação de inúmeros canais de comunicação, permitindo que a comunicação ocorra pelos mais variados meios e formas, em virtude dos avanços tecnológicos conquistados.

O volume de informações e de conhecimentos disponíveis vem aumentando exponencialmente, sendo fácil constatar a espantosa proliferação de mensagens visuais disponibilizadas por intermédio dos mais diferentes suportes, como a película fotográfica, a tela e o papel impresso.

De modo análogo aos desenhos registrados nas pedras pelos povos primitivos, essas formas de comunicação visual, sejam produções artísticas ou casuais, contêm informações “sobre si mesmas e sobre o próprio mundo, sobre outros tempos e lugares distantes e desconhecidos” (Dondis, 2000, p. 184).

Dentre as áreas de expressão visual contemporâneas, destacam-se a pintura e o desenho, a fotografia e a ilustração, as imagens animadas (cinema, televisão, vídeo) e as técnicas de impressão (serigrafia, gravura, litografia, xilogravura), além da cerâmica e do mosaico.

Nesse contexto, ao contrário do que ocorria antigamente, a função da ilustração é mais ampla, pois atualmente já se reconhece uma relação de *complementaridade* entre imagem e linguagem.

Diferentemente do início do século, quando a função da imagem quando em conjunto com um texto escrito era informar e descrever, atualmente admite-se que a imagem não só informa ou documenta, mas também, e principalmen-

te, *complementa* um texto, sendo no mínimo ingênuo, colocar imagem e palavra em campos opostos e excludentes, como ressaltam Walty; Fonseca e Cury (2000, p. 90).

Utilizando-se da reprodução da frase de Jean-Luc Godard: “palavra e imagem são como cadeira e mesa; se você quiser sentar à mesa, precisa de ambas”, Joly (2002, p. 115) declara ser impossível, hoje em dia, indissociar as duas linguagens, pois ambas possuem a sua especificidade dentro de um texto.

Igualmente, Camargo (1998, p. 33), menciona várias funções assumidas pela ilustração: descrever, narrar, simbolizar, brincar, persuadir, normatizar e pontuar.

De modo análogo, Faria (2004, p.41-2) destaca algumas contribuições específicas das duas linguagens para a leitura integral de uma história: enquanto o texto escrito se concentra nas articulações indispensáveis à narrativa (articuladores temporais, “porquês” e “comos”, designação dos personagens, ambientes e objetivos, preenchimento de lacunas e dissipação de ambigüidades da imagem), a imagem se concentra nos elementos de hipersignificação da narrativa, sejam eles estáticos (ambiente e suas características do ambiente e personagens, roupas, lugar onde vivem, objetos pessoais, etc) ou dinâmicos (gestos e expressões, ritmo da ação, progressão da narrativa).

Dessa forma, o olhar sobre o passado³ evidencia que a imagem esteve presente em todos os momentos da história da humanidade: na origem da es-

³ Sobre o assunto, ver JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Papyrus, 2002.

crita e das religiões, como instrumento de comunicação e registro ou como expressão da divindade.

Nesse contexto, ao considerar que a espécie humana, desde a pré-história, vem utilizando de imagens para comunicar e registrar as mensagens desse mundo, pode-se dizer que além de *produtor* de imagens, o homem também se constituiu num *leitor* de imagens desde cedo.

Antes talhadas na pedra e na madeira ou gravadas em pergaminho, as mensagens atualmente são enviadas e recebidas pela *Internet*, trafegando em tempo real pelas diversas regiões do globo. Ademais, uma gama de novas imagens, advindas dos avanços tecnológicos, permitem uma maior interatividade na recepção de informações⁴. Todo esse panorama e a realidade que o circunda propicia o surgimento de novos hábitos que se iniciam desde a mais tenra idade dos indivíduos, remetendo a questões do tipo: o que significa ler, hoje em dia?

1.2. Leitura e alfabetização: novos cenários, novos enfoques

Partindo do princípio de que a riqueza dos processos de comunicação humana pressupõe o uso de um simbolismo vasto e diferenciado que ultrapassa o universo do texto escrito, é razoável considerar que nesse novo contexto que se delineia, a leitura assuma uma dimensão bem mais ampla que a decifração da escrita.

⁴ As novas imagens elencadas por Joly são o holograma, as imagens dos videogames, imagens interativas em 3D, clips e outras.

De igual modo, o conceito de alfabetização se amplia, uma vez que envolve também a apropriação de outros sistemas de representação (códigos), dentre eles o visual.

No entender de Lajolo (1993, p. 22), o termo texto aplica-se a “qualquer conjunto significativo passível de tradução em palavras pelo leitor”, permitindo a sua leitura. Por esse ponto de vista, torna-se possível incluir as imagens na categoria de textos, uma vez que o seu significado pode ser lido, compreendido e traduzido em palavras.

De modo análogo, Bombini (2001, p. 72), afirma que apesar do termo “texto” estar relacionado à escrita, não se pode negar que ele exista também em relação às imagens. Por se constituir em “tecido, tessitura pelo qual se escreve o mundo”, o texto visual requer do leitor a descoberta dos fios que o compõem, ou seja, a leitura, a qual não se resume a um mero deciframento, sendo na verdade uma atribuição de significado, na medida em que o leitor relaciona o texto que lê a outros textos significativos que conhece.

Essa concepção é compartilhada por Zilberman (1985, p. 34), quando declara que o ato de ler é praticado não somente para apreender o significado, mas para trazer ao texto a experiência e a visão de mundo do leitor. Nesse aspecto, as imagens, ao permitirem a utilização da experiência anterior do leitor, constituem-se também em textos.

Para Martins (1994, p. 30), a leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de qual linguagem. Dessa forma, a tentativa de entender como os signos e símbolos presentes em

uma imagem se organizam, formando uma mensagem, é considerada uma espécie de leitura.

Igualmente para Freire (1997, p. 20) a leitura constitui uma ação ativa de caráter dinâmico, social e múltipla, tendo-se em vista que ela busca decifrar e entender os sentidos dos códigos lingüísticos verbais e não-verbais produzidos pelas criaturas humanas, os quais refletem e ampliam a inteligência no mundo.

O autor afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Ele observa que no mundo em que se vive, há uma diversidade de códigos lingüísticos e não-lingüísticos: placas de trânsito, receitas médicas e culinárias, faixas, bilhetes, livros, jornais e revistas, mapas, ilustrações, pinturas, filmes, pautas musicais, histórias em quadrinhos, música, vitrais, expressões e gestos. Esses elementos são considerados textos, pois espelham os sentidos do homem no mundo e necessitam ser decodificados pelos sujeitos que os observam, os quais se encontram num processo de aprendizagem ininterrupto.

Smith (1999, p. 107), definindo *leitura* como a ação de “fazer perguntas ao texto” e *leitura com compreensão*, como a ação de “obter respostas às perguntas feitas”, afirma que o ato de ler se estende para muito além da leitura de algo escrito, abrangendo também o abstrato e metafórico, como “ler” textos formados por elementos não verbais: folhas de chá e mãos, rostos e imagens, o céu e o mar, o clima e as intenções.

No entanto, não é unânime esse posicionamento em relação ao que esteja abrangido pela definição de leitura em sentido amplo, havendo quem rejeite a inclusão dos signos não verbais nesse conceito.

Na contracorrente das afirmações supra relatadas, Morais (1996, p. 110) critica a visão romântica de determinados autores ao se referirem à leitura como *atribuição de sentido* pelo leitor. Para este autor, o processo de interpretação dos sinais sensoriais constitui o que habitualmente é chamado de percepção e seria grotesco identificar leitura e percepção, concluindo que a linguagem visual não faz parte da leitura, uma vez que as imagens são percebidas, não lidas.

O autor reafirma seu posicionamento, desconsiderando que a leitura envolva a compreensão dos sinais não gráficos, como as imagens:

“A expressão ler no rosto é cômoda na linguagem corrente. Ela indica que a percepção do rosto leva a uma interpretação de sinais. Como leitura é um tratamento de sinais gráficos, estende-se a utilização do termo 'leitura', de maneira sugestiva, ao tratamento de sinais não gráficos. (...) O par 'leitura–escrita' é indissociável, só há leitura quando há (ou mais precisamente, quando houve) escrita.” (Morais, 1996, p. 111)

Diferentemente das idéias de Morais, Not (1993, p. 39) assevera que os sistemas de símbolos visuais constituem-se em linguagens, as quais necessitam ser aprendidas, ou seja, é preciso que o indivíduo conheça o código (legenda, o que é preciso ler) e o utilize para decodificar os documentos visuais (mapas, imagens e outros).

Dominar o código visual exige que os dados obtidos pelo olhar se submetam a uma correta leitura, entendida como a perfeita atribuição de sentido ao objeto lido. Essa leitura não se limita a uma simples coleta, mas no estabelecimento de relações entre significantes e, conseqüentemente, entre significados.

Em suma, percebe-se que não obstante a oposição manifestada por Moraes (1996), a construção do sentido pelo leitor é destacada por diversos outros estudiosos, que atribuem ao ato de ler não apenas a singela decifração dos caracteres lingüísticos, mas também a compreensão de códigos não-lingüísticos constantes noutros veículos e contextos que não o texto impresso, muito presentes no ambiente em que se vive: películas fotográficas, vinil, pedra, sinais, gestos e uma infinidade de outros suportes.

Esse redimensionamento inclui as imagens na categoria de textos repletos de significações, aptos a serem lidos, analisados e compreendidos.

A idéia de imagem como texto passível de leitura e a concepção do ato de ler como atribuição de sentido aos textos do mundo são as noções fundamentais que embasam a elaboração do presente trabalho.

1.3. Estudos a respeito da leitura de textos imagéticos

As diferentes análises abordando a leitura de imagens focalizam vários aspectos do tema, destacando-se, dentre outros, a interação entre crianças e essa forma de texto, os níveis evolutivos da compreensão estética e da leitura de imagens, o aprendizado da linguagem visual, o preparo do professor para o trabalho com textos compostos por imagens..

Em estudo teórico a respeito do preparo que o indivíduo deste milênio deve ter para ler e interpretar as imagens iconológicas, Almeida Junior (1989) destaca a necessidade de definir alguns fundamentos para a metodologia de

leitura de imagens no ensino por considerar que a escola, embora pertencendo ao contexto da cultura de massa e sentindo seus efeitos tanto positivos quanto negativos, encontra dificuldade em superar o ensino tradicional e verbalista.

Focando sua atenção para o aprendizado da leitura de imagens, o autor observa: “se a imagem é um elemento de tematização da realidade humana e social, que reflete essa realidade e que por sua vez deve ser corretamente lida, é preciso aprender a ler as imagens como se aprende a ler o signo verbal” (ALMEIDA JUNIOR, 1989, p. 85).

Alem de evidenciar a importância da leitura de imagens na ação pedagógica em sala de aula, o estudo remete a uma reflexão sobre a sua utilização no ensino, que requisita do professor preparo e formação para construir esses saberes, e realizar esse trabalho de modo adequado. Os dados da pesquisa de Almeida Junior(1989) indicam que as atitudes dos educadores vão revelar as suas posições a respeito da importância do trabalho com leitura de imagens na sala de aula. Professores que vêem as imagens como apenas mais um recurso didático vão tratá-lo de forma limitada, como um meio técnico disponível para veicular um conteúdo difícil de verbalizar, voltado para o modelo tradicional de aula expositiva.

Por outro lado, se as imagens forem consideradas como fonte de informação e de elemento motivacional para os alunos, estas serão utilizadas como instrumentos que multiplicarão as possibilidades de sua ação pedagógica, melhorando assim a qualidade do ensino, além de colocar o aluno em contato com as diferentes manifestações artísticas produzidas pela sociedade ao longo dos anos.

Sobre o assunto, merecem destaque os trabalhos de Ana Mae Barbosa (1991), por evidenciarem a importância de se democratizar o acesso das massas à arte erudita. A seu ver, não deve ser oferecida às classes populares apenas a familiarização com a chamada arte popular, representada pelo carnaval, pelo candomblé e outras manifestações igualmente relevantes, dos quais a elite também se apropria, reforçando a hierarquização da sociedade também nesse aspecto.

Para a autora, um dos meios para atingir tal objetivo passa pelo papel desempenhado pela escola na condição de local em que é possível apresentar a arte erudita às crianças advindas de meios sociais menos favorecidos mediante “a magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres dos artistas populares e eruditos, e da contextualização desses artistas no seu tempo e no seu espaço”. (BARBOSA, 1991, p. 34-5)

Abordando a leitura de imagens do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, estudos de Parsons (1992) mostram que no processo de desenvolvimento da compreensão estética, três são as relações estabelecidas entre a o leitor e a imagem: a relação imagem/mundo; a relação imagem/produtor e a relação imagem/leitor. Esses vínculos aparecem de acordo com o nível cognitivo do leitor.

Na relação imagem - mundo as leituras prendem-se ao real, ou seja, àquilo que se encontra presente e visto na imagem, característica típica do pensamento pré-operatório e operatório concreto no qual as crianças se encontram. Esse estágio não permite ainda que haja uma transcendência da concreitude da cena para aquilo que não está visível, o abstrato e metafórico. Esta por

essa razão que a criança, nesse primeiro estágio, não consegue interpretar, por exemplo, uma mensagem publicitária.

No segundo estágio, que envolve o período operatório concreto (alunos nas séries de ensino iniciais), a interpretação da imagem pela narrativa é mais freqüente. Assim sendo, a criança, ao observar um quadro, procura elaborar uma história que o explique (1992 p. 78).

O terceiro estágio ocorre quando o leitor começa a interpretar abstratamente, isto é, o tema da imagem deixa de ser um objeto físico para ser algo mais geral. É quando o jovem menciona que “para ele, a imagem representa...”.

Esse estágio ocorre quando o aluno abandona a crença de que a atribuição de sentido a uma imagem ocorre quando simplesmente se olha o que objetivamente há para ser visto, e passa, mediante a um processo que envolve conjecturas, análises e abstrações a decifrar as intenções do artista, assumindo um papel ativo na construção de significados.

Em suma, os estudos de Parsons (1992) revelam que em cada fase de desenvolvimento cognitivo, a criança vai ler a imagem de uma forma particular, de acordo com os seus esquemas de ação. Indica também que o professor pode auxiliar no processo de refinamento do olhar desse aluno, mediante a realização de atividades que propiciem a familiarização com imagens diversas, pois assim ele estará agregando um repertório de códigos e significações para os símbolos presentes no mundo.

Estudos feitos por Ramalho e Oliveira (1998) e Dondis (2000) focalizam a importância da “alfabetização” do leitor nos vários sistemas de linguagem

existentes, destacando também a necessidade de um conhecimento prévio por parte do professor a respeito dos elementos constitutivos das linguagens do mundo: cores, formas, notas musicais, gestos, etc.

Ramalho e Oliveira atenta para a falta de preocupação com a aprendizagem da leitura de códigos visuais, que deveria ser realizada como se realiza a aprendizagem da língua escrita, mediante a prática de um processo educacional sistematizado, a alfabetização.

Preocupação semelhante é demonstrada por Dondis (2000), ao mencionar que devido ao caráter verbalista da escola e a conseqüente falta de interesse em analisar os elementos da linguagem visual, não há a preocupação com a implementação de uma metodologia apropriada para se trabalhar com essa modalidade de recursos na sala de aula:

“(...) Na verdade, essa é uma esfera na qual o sistema educacional se move com lentidão monolítica, persistindo ainda uma ênfase no modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana, e pouco ou nada se preocupando com o caráter esmagadoramente visual da experiência de aprendizagem da criança”. (DONDIS, 2000, p. 17)

Para a autora, “vemos apenas a ponta de um iceberg”, pois como o processo fisiológico da visão não exige esforço, ele é aceito como natural pelos indivíduos. O alfabetismo visual seria o “aperfeiçoamento e ampliação da capacidade de compreensão do sentido visual”, mediante aprendizado de sua sintaxe:

“(...) Expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual, e o que é ainda mais importante, de criar uma mensagem visual. A visão envolve algo mais que o mero fato de ver ou de que algo nos seja mostrado. É parte integrante do processo de comunicação, que abrange todas as considerações relativas às belas artes, às artes aplicadas, à expressão objetiva e à resposta a um objetivo funcional”. (DONDIS, 2000, p. 13)

De modo análogo a Dondis (2000), estudos de Joly (2002) salientam que o enfoque da leitura de imagens como processo que aparentemente não exige aprendizagem pode conduzir à impressão de “passividade”, e alerta para a possibilidade desse processo acabar acomodando o indivíduo, não permitindo que ele aprofunde a compreensão do que as mensagens visuais querem realmente dizer. Em seu livro, a autora procede a uma análise dos elementos presentes em uma obra de arte e em uma imagem publicitária, examinando o suporte, a diagramação, o ângulo das formas, a cor, a iluminação e a disposição dos signos icônicos.

Referindo-se ao aprendizado do leitor de imagens, estudos de Buoro (2002, p. 10) constataram a ausência, no ensino da arte em particular, de oportunidades para a sistematização e desenvolvimento das habilidades que possibilitem ao aluno o acesso a esse saber, ressaltando que tais habilidades podem ser desenvolvidas pelo discente e também pelo professor, da pré-escola à universidade. Segundo a autora, a capacidade de compreensão estética se apura gradualmente caso seja dada ao aluno a oportunidade de interagir desde cedo com o texto visual, podendo-se dizer que, quanto mais precoce for essa interação, mais cedo a criança desenvolverá a sensibilidade do olhar.

Contudo, constata a autora que durante muito tempo, o trabalho com o texto escrito se restringiu aos conteúdos formais, relegando as imagens à condição de simples complemento ou adorno. Apesar de reconhecer que já existe uma mudança nessa filosofia, embora discreta e relativamente restrita, Buoro (2002, p. 43) enfatiza que a pouca relevância atribuída às imagens no contexto

escolar se deve à idéia do texto escrito ser considerado como o único meio de comunicação realmente sério, sobre o qual pode se exercitar o pensamento.

A maneira de trabalhar com imagens também é alvo de críticas por parte da autora, a qual verificou, por intermédio de observações e entrevistas com professores, que sobretudo nas aulas de educação artística, predomina a cópia do modelo, a mera reprodução de algo pronto, sem qualquer preocupação com a leitura e interpretação. Considerando tal cenário, a estudiosa destaca a importância do professor mudar essa postura, refletindo a respeito do papel das imagens no ensino e assim promovendo, em sala de aula, uma trajetória de desenvolvimento dos modos de ver de seus alunos, mediante a prática de atividades que envolvam a leitura de imagens no cotidiano da sala de aula.

Estudos de Rossi (2003) envolvendo sujeitos cujas idades variavam de 6 a 18 anos divididos em dois grupos de acordo com o grau de familiaridade com manifestações artísticas, revelaram uma evidente discrepância na construção do pensamento estético em alunos pouco habituados ao contato com a arte, quando comparados com outros que, a despeito de se encontravam no mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo, tinham uma facilidade maior de acesso às amostras artísticas em geral, demonstrando menos dificuldade na interpretação, descrição, análise e julgamento das imagens a eles apresentadas para leitura.

Levando em consideração os resultados de sua pesquisa, a autora aponta para a necessidade de um trabalho de sensibilização e familiarização dentro da escola, objetivando principalmente dar oportunidade àqueles alunos que não possuem, no ambiente extra-escolar, um contato significativo com as

imagens e produções artísticas produzidas pela cultura da sociedade na qual se inserem.

A autora realizou entrevistas, sendo as perguntas efetuadas com base nas quatro operações descritas por Feldman⁵ (1970, p. 90): *descrição* da imagem, *interpretação* (o que a imagem transmite ao leitor); a *análise* (mediante confronto de idéias entre a entrevistadora e os aluno), e o *juízo*.

Em pesquisa realizada com o objetivo de verificar como os pré-escolares lêem textos compostos somente por imagens, ou seja, como interpretam os indícios e como constroem a narrativa a partir deles, Bissoli (2004) analisou a leitura individual realizada por 19 crianças de 5,5 a 6 anos, utilizando dois livros de imagens. As sessões foram divididas em dois momentos distintos: leitura silenciosa e leitura oral.

Os dados revelaram que a verbalização da mensagem visual requisitou das crianças a realização de um trabalho de reconstrução do pensamento e de estruturação das idéias. A leitura das convenções e certos aspectos da leitura narrativa envolveram a execução de operações mentais diversas, dentre as quais se destacam: relações causa-efeito, associações, e antecipações. Mesmo as crianças que não conheciam esse tipo de livro, colocaram em jogo todo o seu conhecimento anterior para atribuir sentido ao texto visual que tinham em mãos. Os dados sugerem ao trabalho pedagógico a proposição, por parte do professor, de situações onde o contato e a discussão com imagens sejam mais freqüentes, uma vez que esse trabalho pode se tornar uma possibilidade didática relevante no desenvolvimento estético e cognitivo da criança.

⁵ Sobre o assunto, ver FELDMAN, E. B. *Becoming Human through art: aesthetic experience in the school*. Prentice Hall International, INC. London, 1970.

Em síntese, os estudos a respeito da leitura de imagens colocam a alfabetização visual como parte importante da educação atual. Assinalam também a importância do professor se tornar um leitor de imagens para poder ensinar seus alunos.

Os estudos também demonstram que, da mesma forma que existe um processo de desenvolvimento cognitivo marcado por estágios, há igualmente um processo de desenvolvimento estético capaz de permitir que os alunos gradualmente façam uso de idéias cada vez mais complexas na leitura das imagens, inferindo-se que a capacidade de compreensão estética pode ser desenvolvida e refinada quando presentes algumas circunstâncias favoráveis.

2. ASPECTOS ENVOLVIDOS NA LEITURA DE IMAGENS

Ao olhar uma imagem, o observador põe em funcionamento uma série de operações mentais para atribuir sentido àquilo que lhe é exposto, ativando seus vários mecanismos de percepção, sua emoção e individualidade, orientando-se pela bagagem cultural adquirida e também por sua capacidade de avaliação crítica, dentre outros aspectos relevantes que influenciarão na interpretação e no julgamento de imagens artísticas, publicitárias e das demais formas de comunicação visual que o cerca.

Inserido no meio de um mundo de percepções e emoções sutis, o ser humano, a todo instante, está agregando à sua experiência e cultura percepções captadas em tudo que o rodeia, por meio dos seus sentidos.

Recorrendo ao dicionário Aurélio (1986, p. 1306), verifica-se que, semanticamente, a palavra percepção deriva do latim *perceptione*, designando o ato, efeito ou faculdade de perceber, abrangendo, dentre outros aspectos, a aptidão para formar idéia, compreender, conhecer, distinguir, notar, ver bem, divisar, enxergar.

Levando em conta essa gama de significados e entendendo a leitura como capacidade de compreensão, seria possível considerar que perceber uma imagem já implicaria uma determinada forma de leitura? A resposta é afirmativa para Arheim (1991), segundo sua obra “Arte e Percepção Visual”.

Esse autor estabelece dois tipos de percepção da imagem: a lógica e a estética. A compreensão lógica constitui-se na percepção dos elementos que compõem uma imagem utilizando o raciocínio (isolar questões e desenvolver métodos de análise da cor, forma, linhas, etc), enquanto a compreensão estética refere-se ao entendimento de como a imagem age sobre o espírito de quem frui a obra e o sentido dessa ação.

De acordo com Arheim (1991), as pessoas organizam suas necessidades tomando como base o que vêm desde a mais tenra idade. Na qualidade de captação ativa, de caráter dinâmico e não passivo, a atividade perceptiva envolve construção e diálogo desde o seu primeiro momento:

“(...) o mundo das imagens não se satisfaz apenas em imprimir-se simplesmente sobre um órgão fielmente sensível. Ao contrário, ao olhar para um objeto nós procuramos alcançá-lo. Com um dedo invisível movemo-nos através do espaço que nos circunda, transportando-nos para lugares distantes onde as coisas se encontram, tocamos, agarramos, esquadrihamos suas superfícies, traçamos seus contornos, exploramos suas texturas. O ato de perceber formas é uma ocupação eminentemente ativa”. (Arnheim, 1991, p. 35)

Contudo, apesar da percepção da imagem já caracterizar uma leitura, ainda que primitiva, o autor observa que para “ler melhor” uma imagem é preciso ir além da percepção inicial, identificando os principais elementos da composição dessa imagem, analisando-os sob a ótica da percepção do olho humano e do modo como esses elementos gráficos (cor, luz, espaço, perspectiva) são estruturados na mente humana. Esse olhar pode ser melhorado, aperfeiçoado.

Para Coll e Teberosky (2001, p. 20), quando artistas e pintores se preocupam em hierarquizar e organizar pontos, cores, linhas e formas em uma obra, valorizando alguns destes elementos e relegando outros a um segundo plano, eles obtêm no resultado final uma parte que se destaca na obra e é logo percebida pelo espectador, ao passo que uma outra parte se torna secundária no entendimento da cena. Quanto mais o indivíduo adquire conhecimento acerca da disposição e organização de cores, ângulos, perspectivas e linhas dentro de uma imagem, mais desenvolvida será a sua capacidade de lê-la criticamente. Pode-se dizer que o conhecimento é que irá libertá-lo daquela percepção superficial obtida à primeira vista.

Sobre a atividade perceptiva, Piaget (1983), destaca que esta se desenvolve:

“(...) o desenvolvimento das percepções prova a existência de uma atividade perceptiva originadora de descentrações, de transportes (espaciais e temporais), de comparações, de transposições, antecipações e, de modo geral, de análise, cada vez mais móvel e tendendo no sentido da reversibilidade. Essa atividade aumenta com a idade, e é por falta de possuí-la em grau suficiente que as crianças percebem de modo ‘sincrético’ ou ‘global’ ou ainda por acumulação de pormenores não ligados entre si.” (PIAGET, 1983, p. 91)

Fundamentando-se nas afirmações acima, é pertinente inferir que o processo de desenvolvimento da percepção ocorre desde cedo e por isso a criança pode ser auxiliada a participar no processo de aprimoramento da atividade de percepção. Isso significa, de acordo com Almeida Junior (2000):

“(...) não simplesmente aprender códigos ou chaves hermenêuticas de leitura, que também são necessários e imprescindíveis para a apreciação estética, antes, porém, é preciso aprender a desenvolver a atenção, a ser perplexo, no sentido da admiração proposto por Aristóteles, pois, hoje muito se observa, mas pouco se vê”. (ALMEIDA JUNIOR, 2000, p. 18).

Por essa afirmação, depreende-se que exercitar a percepção significa utilizar o olhar com mais acuidade, ou seja, atribuir sentido mediante um olhar minucioso.

O papel da atividade do indivíduo revela-se essencial nesse processo, que nada tem de passivo. Micotti (1996, p. 27) destaca que o sujeito participa quando elabora hipóteses a respeito do percebido e as verifica mediante o exame da correspondência entre elas e o contexto do tratamento dispensado aos dados sensoriais de representações, etc. Essas atividades sofrem influência do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. Sendo assim, a percepção e a leitura da experiência não permanecem constantes no decorrer da vida do indivíduo; elas se modificam e se reorganizam em função do desenvolvimento cognitivo e da experiência.

O refinamento da capacidade de ler imagens vai permitir, por exemplo, que se compreenda que os artifícios e as técnicas discursivas não são exclusivas do texto verbal, mas fazem parte das várias linguagens utilizadas para a comunicação entre os seres humanos, pois é necessário cativar e persuadir para mover à ação. Permite igualmente “decifrar” as intenções do artista/produtor de uma imagem comunicativa e perceber que os mesmos elementos da figura artística se aplicam à comunicação visual, inclusive a retórica.

Por conseguinte, uma imagem é capaz de ter a mesma eloquência que um discurso falado ou mesmo de um livro, dependendo da ordem e da intensidade da organização dos seus componentes. Veja-se, por exemplo, a realização dos anúncios publicitários, sejam eles de teor didático-pedagógico ou de natureza puramente comercial, como ilustra a figura abaixo:



figura 2: a organização dos elementos torna essa propaganda tão eloqüente como um texto visual. Fonte: Arquivo da propaganda, jan/2003.

Resumindo, a atividade perceptiva não se constitui em mera recepção da imagem pela visão, mas sim em um processo de compreensão e atribuição de sentido ao que se vê, sendo, conseqüentemente, uma modalidade de leitura.

É importante refinar a capacidade perceptiva, pois determinadas imagens, em alguns casos, podem reproduzir e reforçar estereótipias e preconceitos, motivo pelo qual o aprendizado da leitura de imagem, dotando de competências culturais aquelas pessoas que antes estavam excluídas do acesso e do entendimento desse tipo de texto, pode contribuir para uma ampliação de pontos de vista e a conseqüente mudança nos juízos pré-concebidos.

Outros aspectos imbricados na leitura de uma imagem vinculam-se às emoções, à cultura e à experiência de vida da pessoa. Quando um indivíduo lê uma imagem, ele está realizando um trabalho de associação de elementos singulares (individuais) e comuns (coletivos). Dessa forma, ela é vista e percebida por um sujeito que a recorta e a reconstitui em sua mente, agregando seus valores, emoções e cultura.

As imagens, além de informar, transmitem sentimentos e sensações. De acordo com Coll e Teberosky (2003, p. 20), o produtor de uma imagem combina e organiza alguns elementos da linguagem visual dependendo do sentimento que objetiva transmitir. O leitor, por sua vez, vai interpretar a imagem levan-

do em conta as emoções que ela transmite, sem deixar de considerar também o seu momento particular.

O aspecto emocional influencia na leitura de determinadas obras de arte, principalmente daquelas que dizem respeito às situações vivenciadas no cotidiano (guerras, violência). Por exemplo, a foto de uma criança pode despertar os mais variados sentimentos: amor, alegria, saudade, perda, esperança ou reação à violência do dia-a-dia.

Segundo Almeida Junior (1989), a apresentação de uma única imagem permite diferentes “leituras”, as quais representam uma série de relações de diálogo entre leitor e texto, em que:

“(...) os sentidos sociais são constantemente deslocados do contexto do emitente para o contexto do leitor, revelando uma operação dialética diferente da operação mecânica codificação-decodificação (...) Na operação dialética sobressai e se mantém o sentido que apresentar um índice de valor mais sintonizado com a condição circunstancial e funcional da leitura.” (p. 165)

Essa afirmação se aplica não somente à leitura das crianças, mas àquelas praticadas por pessoas de todas as idades, ou seja, uma imagem pode ser lida e compreendida de várias maneiras pelos indivíduos.

Incluindo a imaginação dentre os aspectos envolvidos na leitura de imagem, Vygotsky (1987, p. 18-19) destaca que a apropriação da experiência alheia pelo uso da imaginação, aliada à experiência acumulada pelo sujeito, tem o dom de propiciar a construção e a criação de uma outra experiência, nesse caso nova, e da pessoa. Nesse caso, ao proceder à leitura de uma obra de arte, a criança não está realizando uma mera reprodução, mas uma ação em que novas combinações são elaboradas, por meio da função criadora da imagina-

ção, em conjunto com a experiência anterior. Isso explica as diferenças entre leituras de uma mesma imagem pelos diversos indivíduos, adultos ou crianças.

No simples fato de atribuir sentido a uma imagem, o observador realiza um trabalho mental de organização, que envolve o estabelecimento de relações entre os significantes daquilo que está vendo, de modo a produzir significados, os quais convergem para um significado globalizador. Not (1993, p. 10) denomina essa fase de “tratamento de informação”, entendendo que ela envolve uma seqüência de operações mentais complexas, que envolvem o estabelecimento de relações, de comparações e classificações, além do levantamento de hipóteses e da tentativa de antecipações, dentre outras.

Para Buoro (2000, p. 20), a leitura de uma imagem se dá a partir de um processo de dissociação e associação, no qual o aluno destaca e reorganiza os elementos constitutivos da obra observada ou do recorte visual da realidade, objetivando descobrir, na singularidade de cada composição, não só os elementos formais, mas o conteúdo por eles revelado. Todo esse processo de intervenção pressupõe o desenvolvimento de capacidades mentais, como generalização, identificação, seleção, análise, síntese e generalização.

Ainda segundo a autora, as capacidades de classificar, selecionar e inferir estiveram presentes desde as primeiras relações do homem com a natureza. O processo de conhecimento do meio desenvolveu habilidades de identificação, seleção, análise e síntese, ativadas por uma necessidade intelectual existente na própria organização humana:

“(...) Quando se observa o bisão representado nas cavernas das grutas de Lascaux, percebe-se que sua realização só foi possível porque o homem de então já estava munido dessas capacidades” (p. 21)

Levando em conta o que foi exposto acima, pode-se apreender que a leitura de uma imagem constitui-se, desde os primórdios, num trabalho mental de grande intensidade, que exige do indivíduo uma participação intelectual ativa.

Em decorrência dessas considerações, a imagem não deve ser compreendida como um instrumento auxiliar de ensino, mas sim como um “ingrediente estruturador do pensamento, da linguagem e da própria comunicação pedagógica”, em consonância com o que assevera Almeida Junior (2000, p. 19).

2.1. Leitura denotativa e conotativa

As especificidades das linguagens visual e verbal não impedem que ambas compartilhem determinadas características comuns. A leitura de um texto, escrito ou visual, revela tanto os seus significados denotativos, relacionados ao sentido literal e restrito, como os significados conotativos subjacentes, decorrentes das associações que o texto sugere e que não estão literalmente nele expressos.

No caso do texto visual, a leitura denotativa se caracteriza pela análise dos elementos e das características mais relevantes da imagem, ou seja, será relatado aquilo que é visto objetivamente, independente do que se possa sentir em relação a ela ou às sugestões que conota. Como exemplo, pode-se citar o sujeito que apenas descreve o lugar, o cenário, os objetos e personagens, bem como alguns elementos da linguagem visual que intervêm na imagem: plano, ângulo, luz, cor e enquadramento, mas a leitura pára ali.

A leitura conotativa é realizada quando há uma interpretação subjetiva dos indícios, no intuito de fazer emergir a mensagem oculta percebida na análise da imagem apresentada, reforçada na leitura realizada. Para tal, é necessária “a transcendência da concretude”, ou seja, a procura de significados não no concreto, mas em outras possibilidades.

Camargo (1998, p. 45) observa que existem situações onde os pólos denotativo e conotativo oscilam: a ênfase num pólo implica a diluição do outro, sem que um nunca exclua o outro. Portanto, a análise da imagem precisa focalizar tanto o pólo denotativo (o que a imagem representa) como o pólo conotativo (como ela o faz).

Para ilustrar a afirmação acima, é interessante recorrer a uma propaganda de sapato (figura 3). Sua leitura pode ser denotativa (se o leitor se restringir ao que está sendo objetivamente visto, isto é, dois pares de sapato posicionados um ao lado do outro; o primeiro focalizado de frente e o segundo pela lateral, produtos de consumo que podem ser dados de presente) ou conotativa (caso o leitor interprete a sutil inclinação do sapato à esquerda, a qual acaba antropomorfizando o objeto e conotando um beijo, inferindo, com base nesse indício, que um sapato é um presente que pode ser dado para demonstrar o quanto se ama alguém).



Figura 3 - imagem em que se pode observar a leitura denotativa e conotativa
Fonte: Ferracini – O D/Mídia exterior – Salvador, Dez/2004. (Arquivo da propaganda)

Geralmente, o indivíduo que procede a uma leitura denotativa (meramente descritiva dos elementos) é rápido, dizendo tudo que tem a dizer em uma única frase ou frases curtas. Já na realização de uma leitura conotativa, geralmente começa-se com “para mim...”, “eu vejo nessa imagem...”, “na minha opinião, a imagem representa...”.

Convém salientar que muitos indivíduos adultos, ao lerem determinadas propagandas, não conseguem compreender a mensagem transmitida de forma subliminar. Isto é decorrente de vários fatores, dentre eles a oportunidade de convivência e interação com a arte.

3. O APRENDIZADO DA LEITURA DE IMAGENS NA ESCOLA

É inegável a influência das mudanças decorrentes das transformações da sociedade no trabalho, na comunicação, na vida cotidiana e mesmo no pensamento do homem contemporâneo. Descobertas na química fina melhoram a vida do homem, experiências na engenharia genética oferecem novas perspectivas para a cura de doenças, aparatos tecnológicos inovadores dinamizam as relações, fazendo com que as informações seja transmitidas de maneira cada vez mais rápida, principalmente pela via visual. O computador vira eletrodoméstico indispensável, a velha máquina de escrever dá lugar aos teclados macios e às velozes impressoras. Afinal, vivencia-se nesse início de século a era da informação. A multiplicação das imagens no cotidiano coloca a necessidade da importância de refletir sobre o seu papel no ensino.

Pedagogicamente, essas transformações também são visíveis: além das mudanças tecnológicas, o professor desse milênio também deve empreender a sua mudança. Hoje, requisita-se um ensino que prepare o aluno para tomar decisões, pensar globalmente, compreender linguagens variadas, raciocinar de forma criativa. Essa é a educação preconizada para os futuros cidadãos do século XXI.

Levando em conta que o contexto atual é caracterizado por uma profusão de imagens transmitindo as mais variadas mensagens, não deixa de ser pertinente realçar que o sujeito social a ser formado pela escola necessite aprender a lê-las tanto no seu sentido estético (contemplação), quanto no sentido crítico (análise e julgamento).

Diante desse novo cenário, é razoável considerar que as alterações sofridas pela sociedade impliquem modificações sucessivas na escola e na formação dos profissionais que nela atuam. Toda informação tecnológica atual expõe o professor - antes acostumado a um ensino linear, com resultados esperados - ao imprevisível: educar crianças que desde cedo convivem num universo de símbolos variados, dentre eles as imagens.

Esse panorama suscita indagações concernentes aos desafios apresentados pela cultura visual e pelas inovações tecnológicas para a escola e para a formação dos educadores: em que medida a leitura de textos visuais afigura-se como desafio para quem aprende e também para quem ensina? No que consiste educar com a imagem e para a imagem? O que significa ensinar a ver, e ainda mais, por que importa ver? Como educar o olhar, sem domesticá-lo?

Embora o objetivo desse estudo não seja enveredar pelos caminhos da análise da ideologia presente no ensino, é pertinente destacar os trabalhos de autores como Foucault (2005), Bourdieu (1989), Scheffler (1974) e Peters (1979), os quais se dedicam à análise de alguns aspectos concernentes à escola como instituição social: conceito de ensino e educação, as relações de poder existentes no ato de educar e as causas de resistência aos processos de mudança nesse universo.

A escola, como instituição social, tem por função preparar as novas gerações para a vida no mundo dos adultos, a chamada “vida pública”. A finalidade dos processos de socialização das crianças é a sua inserção sociedade, mediante assimilação paulatina de valores e referências culturais e modos de viver e conviver com os outros. Essa preparação inclui, igualmente, a pretensão de proporcionar ao aluno familiaridade e entendimento a respeito das manifestações artísticas produzidas ou, de modo mais simples, formar um leitor que atribua sentido também às imagens existentes no mundo dos adultos.

Também é verdade que muitos dos conhecimentos apresentados pela escola são determinados pelas exigências do sistema produtivo. O modo de produção vai determinar, em cada contexto histórico e cultural, quais valores, conhecimentos, comportamentos e aptidões devem ser apreendidos pelos alunos.

Submetida à lógica da divisão do trabalho, a escola, por intermédio de seus mecanismos de seleção e exclusão, reflete e reforça a hierarquização da sociedade. Isso se processa da seguinte maneira: em um extremo, são formados especialistas superqualificados nos mais diversos ramos, como médicos, engenheiros e demais profissionais especializados; na outra ponta, estão as escolas que produzem o chamado “refugo”, ou seja, pessoas que irão ocupar os empregos menos qualificados e que exigem apenas os rudimentos de uma educação, por se acharem inferiores. Em uma sociedade hierarquizada e desigual, a produção do “refugo” escolar é tão importante quanto a produção de diplomados.

Por mais perplexidade que isso possa causar, a realidade é incontestável. Ao fornecer conhecimentos de qualidade a uma minoria privilegiada e negá-los aos integrantes das camadas populares menos favorecidas, ocorre uma contribuição decisiva para que seja perpetuado o *status quo* existente, aumentando a distância que separa a classe que administra e pensa do numeroso grupo que apenas acata, fazendo eco ao discurso que tenta convencer a todos que tal seleção é de fato “justa”.

Bourdieu (1989, p. 11) utiliza o termo “violência simbólica” para se referir a uma conceituação ampla e difusa de dominação, a qual se caracteriza pela produção de consenso. Para esse autor, os símbolos, enquanto instrumentos estruturantes da comunicação, criam a possibilidade de concordância entre as inteligências, visto que são ferramentas de imposição da dominação que uma classe exerce sobre a outra, contribuindo assim para o que ele denomina de “domesticação dos dominados”.

Oriunda de jogos engendrados pelos atores sociais no ambiente familiar e na escola, a violência simbólica tem como função a formação de um conjunto adquirido de padrões de pensamento, comportamento e gosto duráveis entre grupos e classes, o *habitus*. A escola e a família, como agências responsáveis pelo processo de socialização, também são fundamentais pela aquisição de hábitos voltados, entre outras coisas, para a produção de concordâncias ou “conformismos”, como diz Bourdieu (1989, p. 9).

De modo semelhante, Michel Foucault (2005, p. 123) afirma que a educação recebida no contexto escolar funciona como um dispositivo que assegura a fabricação de indivíduos dóceis mediante *disciplinas*, métodos de organi-

zação do tempo, espaço e capacidades, cujo intuito é evitar a formação de grupos desordenados e perigosos, garantindo cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo. Para o autor, todo indivíduo é fabricado:

“(...) o indivíduo é o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade, mas também é uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama ‘a disciplina’.” (FOUCAULT, 2005, p. 161)

Além disso, para Foucault (2005) o poder não se liga necessariamente à repressão e dominação; ao contrário, ele pode tornar mais fácil e provável determinado objetivo na medida em que incita ou seduz:

“Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. Na realidade o poder produz: ele produz realidade, produz campos de objetos reais e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.” (FOUCAULT, 2005, p. 161).

As técnicas de vigilância mencionadas em seu livro *Vigiar e Punir* (2005, p. 143) permanecem atuais e ainda garantem, em muitas escolas, o controle constante: o olhar hierárquico, as sanções normalizadoras (cujo objetivo é punir os desempenhos insuficientes) e o exame, que além de vigiar, também normaliza.

As idéias de Bourdieu (1989) e Foucault (2005) mostram a complexidade pela qual passa a concepção de poder e violência, que se difundem no corpo social, formando um emaranhado do qual ninguém escapa, pois faz com que cada indivíduo seja intrinsecamente titular de um certo poder e, conseqüentemente, seu propagador (Foucault, 2001, p. 160).

Quais relações podem ser estabelecidas entre as afirmações supracitadas e a leitura de imagens? Em que medida as imagens perpetuam e reforçam a situação que aí está? Qual o papel do docente nesse contexto?

O professor pode utilizar-se do poder que possui para introduzir (ou não) imagens nas suas aulas, discutir (ou não) a respeito delas, auxiliar (ou não) o aluno na educação da sua percepção e atenção na prática de uma leitura crítica, dentre outros fatores.

Levando em conta essas concepções, é possível afirmar que o docente tanto pode instituir em sua sala de aula uma ambiência na qual o direito à expressão e ao aprendizado da leitura de imagens (eruditas, populares...) seja respeitado, como pode, ao contrário, instituir um esquema panótico⁶, em que todos vigiam e são vigiados, onde nada muda em relação à leitura desses tipos de textos. Conseqüentemente, ao deixar de ensinar, o professor estará colaborando na manutenção da situação vigente.

Ao não se permitir às massas o acesso ao saber artístico historicamente acumulado, perpetua-se a situação de desigualdade desse grupo de indivíduos perante a elite mais bem informada. Essa circunstância dá ensejo à violência simbólica mencionada por Bourdieu (1989).

Convém destacar que se por um lado a escola pode demonstrar desinteresse por esse tipo de leitura, por outro pode revelar futuros artistas, estudiosos e produtores de imagens. Fica evidente, então, a necessidade de o docente repensar práticas pedagógicas, a fim de adequá-las às mudanças que surgirão com a inserção do trabalho com imagens na sala de aula. Muitas vezes, o caminho já trilhado é tão conhecido que o professor o executa maquinalmente. A seqüência de atos ou procedimentos que se observa pela força do hábito é tão

⁶ Dispositivo de poder, o panóptico de Bentham criado no século XVIII, consistia em uma prisão cuja arquitetura permitia a vigilância e o controle permanente dos seus membros.

automática, que o docente, mesmo de forma inconsciente, infunde em sua clientela um corpo comum de categorias de pensamento, que acaba por classificar homens e coisas, não permitindo a discussão e a fomentação da crítica.

Acostumados a se defrontar com alunos cujo acesso a bens culturais muitas vezes se restringe à televisão, os professores não se preocupam em lhes apresentar exemplares vastos e variados de arte erudita. As desculpas são as mais variadas: “é preciso partir da realidade da criança, então vamos conhecer o popular”; “os coitadinhos não saberão entender uma obra de arte”; “museu é perda de tempo, já que eles não terão condições de freqüentá-los com assiduidade”, “as crianças têm a revista, o gibi, não precisam conhecer um Renoir ou um Rembrandt”.

É inegável que os conteúdos de arte presente no cotidiano dos alunos valorizam o seu universo cultural, porém, é necessário que os elementos da arte erudita também sejam discutidos, a fim de que os aprendizes consigam também edificar suas próprias idéias a esse respeito. Isso requer uma mudança de hábito por parte do docente.

Todavia, deve-se frisar que, muitas vezes, o docente se encontra tão envolvido na teia de “emaranhados de poder” descrita por Foucault (2005), que acaba agindo sem reflexão. Ao considerar suficiente o que se ensina a respeito de arte, julgando desnecessárias quaisquer mudanças, o professor acaba propagando, mesmo que inconscientemente, uma situação cômoda para aqueles que dominam e que não acham interessante a educação do olhar e o desenvolvimento da sensibilidade dos indivíduos.

Bourdieu (1989) ainda assinala a existência de lutas de representações, ou seja, a realidade é vista e imposta ao indivíduo de forma diferenciada, dependendo da posição que ele ocupa na sociedade. Quanto mais estratégico for esse lugar, mais força terá a imposição. Conseqüentemente, o texto visual pode tanto representar a realidade concreta, como impor uma outra realidade, aquela que se quer que seja vista. Se não for lida criticamente, a imagem acaba sendo um rico instrumento de manipulação em favor da classe dominante.

A figura 4 ilustra como a imagem pode mascarar a realidade. Nela, Marechal Deodoro é retratado como Europeu, disfarçando-se os traços que denunciariam sua descendência mulata. Isso porque naquela época, o Brasil oficial tinha dificuldade de conviver com os negros e mulatos, mais ainda quando estes tinham de ser representados.



Figura 4 - representação do Marechal Deodoro: à esquerda, sua aparência verdadeira; à direita, mediante retoques, a realidade fabricada.

Fonte: A história e seu poderoso agente branqueador. Jornal "O Estado de São Paulo", Caderno ALIÁS, p. J5, 20/novembro/2005.

Na iconografia da Proclamação da República, a presença do Negro é ignorada, como demonstra trechos do artigo:

“(...) não causa estranheza que no quadro de Henrique Bernardelli (1890), que recriou livremente o momento da proclamação da República, não tenha nenhum negro no Campo de Santana, e mesmo o personagem principal, Deodoro da Fonseca, foi de tal forma branqueado pelo pintor que mal parece aquele fotografado no seu estúdio da Rua do Lavradio.” (p. J5)

Esse tipo de manipulação dos fatos demonstra a importância de se aprender a ler criticamente, exercitando o poder de observação, a atenção aos detalhes. É exatamente nesse aspecto que a intervenção do professor revela-se imprescindível, oferecendo subsídios que permitam o estabelecimento de uma conexão entre o contexto no qual a imagem foi produzida e o atual, desvendando os estereótipos que foram se formando ao longo do tempo na representação dos negros e o distanciamento entre o que é retratado e a realidade.

Percebe-se, portanto, que o simples contato com a imagem não garante a sua plena compreensão: é a qualidade das relações que o docente estabelece entre o conhecimento e o aluno, por meio da mediação, que vai se constituir no verdadeiro diferencial na ampliação do processo de aprendizagem de seus alunos, ou seja, além de oferecer o contato, urge a necessidade de igualmente oferecer desafios e questionamentos a partir da imagem, para que os discentes possam tirar as suas próprias conclusões e até externar críticas, se for o caso.

Entrar em contato, nesse contexto, é interagir diretamente com o objeto de conhecimento, no caso as imagens. Essa interação vai depender de como o docente conduz a atividade e intervêm no processo de aprendizagem. Freire (1995) destaca que ao planejar intervenções, o próprio docente está também se auto-educando, na medida em que aprende a perguntar melhor, a perceber qual pergunta é a mais adequada para cada aluno, podendo igualmente, a partir da resposta do aluno, checar hipóteses sobre a aprendizagem deles.

Como exemplo, pode-se destacar o trabalho com fotografias, as quais permitem que sejam levantadas questões a partir da leitura das maneiras de agir em determinado contexto histórico, ligando-as ao contexto atual. Fotografias que focalizam o interior de classes escolares ou de fábricas são as mais utilizadas como textos emissores de mensagens a respeito de determinada época.⁷

Por essas considerações, deduz-se que o questionamento é o principal agente formador do pensamento crítico e isso não é visto com bons olhos pela classe dominante, visto que a ação de ensinar os alunos a pensar contraria os interesses da elite, pois acarreta a emergência de um indivíduo não mais fabricado, como diz Foucault (2005), que não mais aceita as coisas sem questioná-las.

De acordo com Barbosa (1991, p. 33), apesar de a sociedade reconhecer a arte como uma das mais altas realizações do ser humano, sendo comum altos investimentos nas construções de museus, o mesmo não ocorre na escola, em que o espaço a ela reservado é diminuto.

Fora do ambiente escolar, apenas uma pequena minoria é capaz de frequentar os museus, apreciando e usufruindo a experiência estética. Estes têm acesso aos códigos da arte culta, restando aos menos privilegiados “o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos refinados de arte, que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem

⁷ Sobre o assunto, ver CIAVATTA, M.; ALVES, N. (orgs). *A leitura de imagens na pesquisa social*. São Paulo: Cortez, 2004.

possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular”.

O espaço escolar, tal como se afigura na maioria das instituições de ensino, não oferece aos alunos um acesso adequado às manifestações artísticas eruditas e populares, reforçando a desigualdade e desconsiderando as diferenças. Com isso, deixa de haver um incentivo para que aprendam a transitar com desenvoltura e segurança nos lugares onde essas produções são discutidas e contempladas, como em museus e teatros.

Não se deve esquecer que quando professores e alunos se encontram na sala de aula, não são apenas pessoas, mas personagens sociais que estão se relacionando. Pessoas inteiras, com múltiplas dimensões. Todas têm o direito de se apropriar das produções artísticas - populares e da elite - desenvolvendo a capacidade de entendimento destas produções, uma vez que:

“uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. Desenvolvimento cultural, que é a alta aspiração de uma sociedade só existe com um desenvolvimento artístico neste duplo sentido”. (BARBOSA, 1991, p. 32).

O estabelecimento de ensino seria o lugar ideal onde o princípio democrático de acesso à informação e formação estética poderia ser exercido por todas as classes sociais, permitindo uma aproximação dos códigos culturais de diferentes grupos. Daí advém a importância da escola abrir-se às mudanças, por ser nela que uma grande parte das crianças inicia esse contato.

Peters (1979, p. 125) parte da conceituação de educação como “iniciação de outros em atividades, modos de conduta e pensamento que possuem regras intrínsecas referentes ao que é possível para a ação, para o pensamen-

to e para o sentimento nos vários graus de compreensão, relevância e gosto” . Ao afirmar que o único modo de pensar historicamente é investigar o passado com alguém que já foi iniciado, ou seja, que já domina essa forma de pensamento, o autor destaca o papel do professor nessa inserção, atribuindo-lhe a função daquele que auxilia o aluno a aprender o que ele denomina “gramática da atividade”, incentivando, mostrando o que vale a pena desejar, para que sejam vencidas as dificuldades, atingindo-se a autonomia.

Associando a afirmação acima com o tema em questão, depreende-se que no contexto escolar, o gosto pela aprendizagem da leitura de textos formados por imagens nasce da mediação do professor, que se expressa no estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e na sua exposição frequente à situações que exijam análise e interpretação criteriosas.

A autonomia será alcançada por esse contato do aluno com a arte, pois é a relação de proximidade com esse objeto de conhecimento que vai possibilitar a elaboração de uma leitura cada vez mais apurada. Ademais, devem ser apresentadas ao aluno as razões que permitiram a validação de uma determinada teoria, ou seja, os meios pelas quais ela foi desenvolvida, aprimorada ou substituída.

No caso das produções artísticas, o fornecimento de dados sobre o contexto da época, as idéias predominantes e o artista, é um fator que permite a ampliação do horizonte do aluno para além da visão inicial da obra.

Quando a criança chega à escola, já carrega consigo atitudes, valores e experiências adquiridas em seu meio social. Em relação aos bens culturais, é

natural que os alunos integrantes de famílias mais abastadas estejam acostumados com a linguagem escolar, visto que no ambiente doméstico manuseiam livros de histórias, possuem jogos didáticos, CD, fitas de vídeo, e outras fontes de diversão e informação.

Por esse motivo, essas crianças terão uma noção maior de que a escola não é um mundo desligado da sua realidade. Ao contrário, as crianças menos favorecidas se sentirão perdidas diante de um palavrear rebuscado, diferente do que aprendeu em seu círculo social. Para algumas, serão inúteis e artificiais as situações apresentadas em sala de aula, por destoarem de vivência no dia-a-dia.

Ao sentirem algum prazer, junto com ele também virá a inferioridade de não possuir os instrumentos para continuar, lá fora, tal brincadeira ou situação. Por outro lado, é na escola que muitas dessas crianças terão o primeiro encontro com o conhecimento artístico socialmente acumulado, iniciando sua caminhada rumo à socialização.

Para Peters (1979), toda educação deve ser olhada como forma de socialização, na medida em que envolve a iniciação nas tradições públicas enunciadas na linguagem e nas formas de pensamento. Contudo, alerta o autor, uma interpretação equivocada dessa afirmação pode levar o professor a entender que o seu papel não será o de educar, mas o de ajudar a criança a se adaptar à sociedade. Nas palavras do autor:

(...) Meu temor é que os professores sejam levados por tal discurso muito impreciso sobre o papel socializante a conceber sua tarefa em termos de “domesticar as massas”. (PETERS, 1979, p. 104-5)

Entende-se a cautela do autor quanto ao uso do termo, pois, vista sob essa ótica, a tarefa do docente seria a de transmitir um saber já pronto, pautado nas regras e valores preconizados pela sociedade. Enquanto “acabados”, os conhecimentos socialmente acumulados não necessitam de recriação ou ressignificação, devendo ser aceitos sem discussão, fato que realmente ocorre.

O indivíduo domesticado executa teorias sem questioná-las, de forma inconsciente. O professor, ao interpretar dessa maneira a sua função, na maioria das vezes resiste às mudanças, em nome daquilo que aprendeu e que não se deve mudar: “eu aprendi assim, portanto vou ensinar o que sei”. Poderá ele entender que o seu papel não é o de educar, mas sim de ajudar a criança a se adaptar à sociedade.

No tocante à aquisição de padrões de comportamento, Peters (1979, p. 128) entende que um dos papéis do professor é mostrar os padrões e instigar a criança a realizá-los; mostrar o que vale a pena desejar, de tal modo que isto crie novos desejos e estimular novos interesses, e se isso não for feito pelo mestre, outros membros da sociedade o farão, dentre eles os anunciantes.

Porém, deve-se ter cuidado ao interpretar essa afirmação. A interpretação enganosa pode levar o docente a pensar que sua função seria a de incutir comportamentos e atitudes desejáveis, sem levar em conta a liberdade de pensamento e de expressão da criança, punindo aquele que porventura venha a se colocar de forma diferente daquela considerada correta.

Em relação ao assunto abordado no presente trabalho, conclui-se, pelas afirmações de Peters, que a função do professor pode ser tanto o de alguém

que desfaça estereótipos e desperte na criança uma leitura e um olhar crítico, quanto o de alguém que a torne alienada desde a mais tenra idade, mediante a domesticação do seu olhar, prevalecendo a máxima “está bom como está”.

Deve-se ter em mente que aprender não é proceder a uma cópia da realidade, mas criar uma representação pessoal sobre os conteúdos coletivos. Somente assim o aluno poderá questionar a sua realidade e talvez mudar aquilo que precise ser mudado.

Sobre esse aspecto, Peters (1979, p. 116) destaca que o docente realmente comprometido com a promoção de mudanças nas atitudes ou nas reações emocionais dos alunos deve ter em mente que sua primeira tarefa é conseguir que eles vejam o mundo com um olhar menos preconceituoso pela alteração do que pensa ser correto ou pela possibilidade de ver as ações alheias por uma perspectiva diferente.

O diferencial dessa forma de compreender o mundo situa-se na capacidade de ler imagens para poder também efetuar uma leitura da realidade social. Igualmente, pode ser acrescentado aqui o conhecimento tanto da arte popular quanto da erudita, a fim de estabelecer uma relação dialógica entre ambas, pensar sobre elas e trazer alguns dos elementos desse texto visual para os textos do seu mundo.

À medida que a sociedade se torna mais esclarecida, apercebe-se que alguns aspectos da realidade podem e devem ser mudados, e não mais transmitidos ou reproduzidos. Para que isso aconteça, é necessário que o indivíduo efetivamente faça parte dela, apropriando-se do saber antes acessível a uma

minoria. E isso inclui a participação em atividades onde a arte, erudita ou não, seja mostrada, analisada, discutida, produzida e contemplada.

Tais proposições apontam para a necessidade de fornecer ao docente uma gama de elementos que lhe propicie condições de repensar a sua prática e refletir sobre eventuais mudanças. Essa atitude implica rever concepções antigas, incorporadas tanto à sua prática quanto ao seu discurso, visto que estes podem revelar, além das suas concepções pedagógicas, também alguns equívocos.

Entre os aspectos comumente encontrados no discurso, no pensamento e no debate educacionais abordados por Israel Scheffler (1974), em seu livro *A linguagem da educação*, o presente trabalho focalizará o uso de metáforas. Estas consistem na transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é o do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado. (FERREIRA, 1986, p. 1126.)

Scheffler (1974, p. 61) descreve algumas das maneiras metafóricas de falar sobre educação, destacando-se primeiramente, a *metáfora de crescimento*. Esta consiste em se comparar a criança a uma planta e o professor ao jardineiro. A criança, planta que cresce, passa por fases de desenvolvimento que relativamente são independentes do esforço do jardineiro, cabendo a ele a função de ajudar o organismo a florescer e em cuidar para proporcionar condições ótimas para que se operem as leis da natureza.

Considerar a criança como uma planta, cujos estágios de desenvolvimento podem ser facilitados ou retardados pelo jardineiro, além de conferir para si uma modesta concepção do papel do professor, também dá margem a interpretações equivocadas por parte dos docentes, os quais podem considerar que algumas aptidões de comportamento e habilidades aconteçam naturalmente sem mediação de outros indivíduos, pois, tal qual uma planta, o conhecimento também “floresce”. O professor que assim interpreta sua função pode acreditar que a leitura de imagens, tal como determinados conhecimentos, seja um processo que irá manifestar-se naturalmente no aluno, cabendo a ele, como jardineiro, observar o desenvolvimento de suas plantas, não interferindo no processo de aprendizagem, pois é o aluno que deve descobrir por si só aquilo que deve aprender.

Outra metáfora elencada pelo autor é a *metáfora da moldagem*, analogia feita entre a criança e a argila. Esta seria a argila a ser moldada, formada pelas mãos do professor. Destaca-se nessa metáfora o poder do professor: cabe a ele impor um molde fixo. O aluno, nesse contexto, não possui autonomia em seu progresso, uma vez que é o professor que lhe dará a forma final.

Diferentemente da metáfora do crescimento, a metáfora da moldagem dá mais ênfase ao modelador, uma vez que é do professor que vai depender o desenvolvimento da criança em direção a um “estágio único de maturidade cultural” (Scheffler, 1974, p. 63). O professor que se identifica com tal postura escolhe o conteúdo que ele entende ser adequado ao desenvolvimento dos alunos e em seguida tenta propiciar condições para haja estes o assimilem.

A escolha desse conteúdo e do modo como ele vai ser transmitido dependerá de suas concepções pedagógicas. Desse modo, o professor que concebe a leitura ou a releitura de uma imagem como cópia ou descrição fiel, vai pautar sua prática em exercícios que privilegiem a reprodução e descrição de textos visuais.

Finalizando, a *metáfora orgânica* ocorre quando é mencionado que a educação consiste em preservar a continuidade cultural, assim como as células novas substituem as velhas no organismo.

Segundo Scheffler (1974, p. 66) a preservação da continuidade biológica acontece quando, com o intuito de preservação, as novas células físicas substituem as velhas no organismo individual. A educação teria a função de transmitir a vida da cultura do grupo para cada novo membro, renovando-a continuamente.

A interpretação errônea dessa metáfora pode originar concepções nas quais a função do professor seja a de alguém que “transmita a vida cultural do grupo” como uma cultura inquestionável, isto é, compete a ele adaptar os estudantes à cultura dominante e assegurar a sua continuidade. A crítica, nesse contexto, seria desestimulada, uma vez que ao aluno cabe receber a cultura das velhas gerações, para ser um futuro agente transmissor.

O autor alerta:

“(...) o fato de se poder dizer que toda a cultura se renova a si mesma fazendo com que os seus membros recém-nascidos se comportem de acordo com as suas normas decididamente não significa que tal renovação constitua, em todos os casos, um produto do ensino, no sentido padrão da expressão que discutimos. Favorecer a mais ampla difusão do ensino como um modo e como um modelo de renovação cultural constitui, de fato, uma significativa opção social de um caráter fun-

damental, envolvendo a mais ampla extensão possível da crítica, fundada em razões, endereçada à própria cultura.” (SCHEFLER, 1974, p. 73).

Partindo do pressuposto de que é do interesse da classe dominante manter seus privilégios, é aceitável supor que, dentre esses interesses, esteja o de manter a classe dominada alheia à manipulação efetuada por discursos de ordem e também por meio de imagens, propagandas, anúncios.

A escola, ao não tornar possível a abertura de um espaço de reflexão, discussão, julgamento e fruição de produções artísticas populares e mais requintadas às classes menos favorecidas, acaba contribuindo para manter os privilégios da classe dominante, que não vê com interesse o desenvolvimento do espírito crítico, o qual dotaria os indivíduos da capacidade de atribuir sentido não somente à camada superficial da imagem ou a “ponta do iceberg” já mencionada por Dondis (2000), mas também às entrelinhas.

O apelo estético é eficaz, na medida em que envolve o leitor. Muitas vezes, por trás da aparência, as imagens escondem slogans que se encontram a serviço do controle de gostos e comportamentos, como no caso das propagandas de cigarro e de cerveja, as quais valem-se de pessoas saudáveis, de paisagens bucólicas e de modelos famosos para incutir no inconsciente coletivo certos padrões que interessam aos seus divulgadores.

Como se pode perceber, as idéias de Bourdieu (1989), Foucault (2005), Scheffler (1974) e Peters (1979) ainda revelam-se muito atuais. Em que pesem as mudanças significativas na maneira de se conceber o aluno, sua relação com a cultura e o seu papel no processo de construção do conhecimento, observa-se que uma parcela expressiva de docentes ainda adota em seu discurso

e na sua prática as posturas de jardineiro, escultor ou transmissor do conhecimento acumulado no decurso das gerações.

Estas formas de interpretar as atribuições do docente dentro da escola representam um obstáculo para a introdução de mudanças, contribuindo para a perpetuação de uma situação em que um trabalho mais aprofundado com a arte não ocupa o espaço devido.

3.1. O professor de educação infantil e a leitura de imagens

Não é apenas o aluno que observa e vive em meio a um crescente número de imagens: o professor, inserido nesse contexto, também convive diariamente com mensagens emitidas por textos visuais, repletos de significados. Como indivíduo, procura interpretá-las; como professor, sabe que necessitará saber mais sobre elas, uma vez que o panorama atual aponta para a necessidade de enriquecer a leitura do aluno, assim contribuindo para que a leitura estética possa cumprir a função de enriquecimento da vida e não apenas de fornecedora de informações (ROSSI, 2003, p. 133).

Atuar num espaço pedagógico requer conviver com um fenômeno – o educativo - em constante transformação. Assim sendo, os saberes pedagógicos necessitam ser construídos e reconstruídos em função das mudanças sócio-históricas.

Entre os vários autores que têm se debruçado sobre a questão dos saberes que os professores mobilizam quando ensinam, Maurice Tardif (2002, p.

15-6), referindo-se aos saberes construídos pelo professor, destaca que estes são sociais, ou seja, resultam das transformações ocorridas na sociedade na qual o docente se insere. Dessa forma, tanto aquilo que os professores ensinam (os saberes a serem ensinados) como sua maneira de ensinar (o saber ensinar), não constituem um conjunto de conteúdos fechados, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, durante a qual são modificados e adaptados às realidades que se apresentam.

Levando-se em consideração as afirmações do autor, é razoável supor que, se o contexto extra-escolar é povoado de imagens, cabe ao professor proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento de uma leitura crítica dessas imagens .

A inserção da leitura de imagens no trabalho pedagógico remete à atuação dos professores em dois aspectos: como o formador de leitores de imagens e como o leitor de imagens.

O exercício do magistério nas escolas de educação infantil tem proporcionado a observação de uma espécie de resistência por parte dos professores em conceber as imagens como textos passíveis de leitura em muitas escolas. Uma das razões é o privilégio atribuído aos textos escritos, fazendo com que a leitura de imagens não seja realizada com a devida frequência, ficando relegada a um segundo plano, restrita às aulas de educação artística ou quando se comemora o aniversário de algum pintor famoso.

Oriunda de uma cultura eminentemente verbal, essa posição encontra-se presente na maioria das escolas, muitas vezes por desconhecimento do do-

cente sobre a utilização da imagem como uma possibilidade didática também na alfabetização.

Outra hipótese para esta resistência por parte dos professores está associada às condições do contexto escolar. Apesar de haver uma maior flexibilidade no tocante ao currículo, as escolas de educação infantil organizam-se de modo a favorecer as práticas do ensino tradicional, com disciplinas e maneiras de avaliação pré-estabelecidas, privilegiando as expectativas imediatas dos pais quanto ao aprendizado da leitura e da escrita, dentre outros fatores.

Nesse contexto, são criadas rotinas que conferem estabilidade às atividades pedagógicas e segurança ao docente, que sabe o que vai fazer e onde vai chegar. Tais rotinas tornam-se “parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser do professor”, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”” (Tardif, 2002, p. 216).

O apego excessivo a essas praxes pode limitar a atuação do docente, tornando-o refratário a qualquer alteração mais significativa, revelando uma resistência difícil de ser transposta, por entender que toda novidade irá desestabilizar a sua rotina, visto que isso implicaria um rompimento com determinados aspectos já arraigados em sua prática diária.

O conceito de rotina mencionado por Tardif (2002) se aproxima da noção de *habitus* proposta por Bourdieu (1989).

Para Tardif, (2002, p. 216), as rotinas instaladas pelas condições de trabalho docente (dentre elas os prazos para o cumprimento dos programas e

as normas a serem cumpridas) e sua cultura profissional dificultam a instauração de modificações na prática docente.

Essa resistência acaba por perpetuar a situação atual, prejudicando a qualidade do ensino e principalmente o aluno. Para o educador, que ensina e foi ensinado no contexto da educação considerada tradicional, o processo de mudança revela-se doloroso, pois construir o novo pressupõe revisar criticamente o velho e durante esse curso, o docente pode deparar-se com certezas ultrapassadas.

Prevalece o entendimento de que mudar seria destituir-se de tudo o que foi aprendido e começar do zero. Esse modo de pensar acaba provocando no docente um sentimento de perda e desassossego, acarretando uma certa relutância em adotar novos instrumentos pedagógicos, inclusive no que se refere ao trabalho com imagens em sala de aula.

Isso ocorre porque as inovações desse gênero não são encaradas como uma oportunidade de reflexão sobre a prática geradora de incorporação de novos saberes e adequação das práticas antigas às atuais necessidades do educando.

A inserção do trabalho com imagens no cotidiano escolar exige modificações na forma de atuação do docente, demandando uma revisão nos critérios de avaliação, devendo-se analisar cada momento do processo de desenvolvimento da compreensão do aluno, para poder oferecer desafios adequados, ao invés de realizar mecanicamente um ritual pré-estabelecido e estrutu-

rado a partir de padrões de mensuração lineares de competências e habilidades.

Acostumados com resultados já presumíveis mediante a mensuração do desempenho pautada no ensino tradicional, os docentes sentem dificuldade em averiguar o nível de compreensão estética da criança.

O caráter polissêmico de algumas imagens, aliado à influência de outros fatores em sua interpretação (motivação, experiência e outros), acaba gerando um desconhecimento a respeito de como apreciar as leituras das crianças e sobre como e quando intervir nesse processo.

Enfim, o docente acaba se sentindo inseguro em relação à sua postura, podendo até rejeitar esse tipo de prática ou mesmo não exercê-la com a devida frequência, estabelecendo para ela um “horário definido” e utilizando imagens cuja interpretação se revele “mais fácil e igual”. Outra medida seria aceitar como correta toda interpretação, mesmo aquela que foge totalmente da idéia da imagem, em nome da “leitura de mundo” que deve ser priorizada.

A dificuldade em avaliar a leitura de imagens acaba fazendo com que o educador abandone ou nem mesmo inicie qualquer tentativa de trabalhar esses textos em sala de aula. Dessa forma, coloca-se o desconhecimento como uma das causas do receio em se manipular textos visuais no ambiente escolar, o qual pode, em muitos casos, gerar práticas equivocadas de leitura de imagem.

Um exemplo dessas leituras equivocadas refere-se à interpretação errônea dada ao termo “releitura” no contexto da leitura de imagens: reprodução,

oral, sob a forma de descrição, ou no papel, sob a forma de registro da imagem apresentada.

Estudos de Buoro (2002, p. 22), realizados com professores de diversos níveis de ensino, mostraram que a releitura é entendida como cópia elaborada com base em imagens oferecidas. Empregado equivocadamente como “fazer outra vez”, o termo sugere uma relação obra-leitor passiva, onde a nada se atribui sentido.

Somente com o aprofundamento na compreensão do termo se perceberá que as cópias inseridas nas atividades que envolvem leitura de imagens não se constituem em releituras, pois “reler” um texto, seja ele em qual suporte for, é *re-significá-lo*, ou seja, construir uma nova leitura do mesmo objeto, no caso a obra de arte, a gravura, etc. (Frange, apud Buoro, 2002, p. 73).

Além disso, alerta a autora para o fato da abordagem da releitura como cópia acabar se constituindo em motivo de discriminação das crianças que apresentam dificuldade na realização de reproduções precisas do objeto apresentado, o que gera frustração e o conseqüente afastamento das imagens originais.

O segundo equívoco ocorre quando a obra é utilizada como ilustração, para revelar informações sobre a vida de determinado artista ou apenas para a decoração da classe. Essa prática, ainda muito utilizada, acaba destituindo de sentido a interpretação da imagem, a qual deveria ser privilegiada. Vista e utilizada como modelo para reprodução, adorno ou introdução da biografia de de-

terminada personalidade, a imagem se torna ineficaz como recurso a serviço de uma prática pedagógica desafiadora e geradora de conhecimento.

A familiaridade com imagens vai favorecer o desenvolvimento da compreensão estética e seus graus de perícia. Pode ser que não sejam revelados artistas, mas certamente haverá uma contribuição substancial para a formação de uma criança, de jovem ou de um adulto mais consciente do que vê e lê.

Segundo Almeida Junior (2000, p. 20), na medida em que o indivíduo vai conhecendo, explorando, formulando hipóteses e refletindo sobre as imagens, ele vai gradualmente refinando o olhar. A escola pode contribuir para o desenvolvimento desse processo, oferecendo desafios sob a forma de atividades abrangendo diferentes imagens existentes. Isso envolve, segundo o autor, não um treinamento, mas a participação da criança em atividades que coloquem em prática a ação de fazer perguntas às imagens e refletir sobre elas, bem como:

“(...) desenvolver metodologias de aprendizagem e leitura na direção de uma lógica da simulação: congelando uma ou mais imagens para um mergulho, ao mesmo tempo apreciativo e analítico, emocional e lógico; separando uma seqüência ou contrapondo imagens diferentes para descobrir respectivamente uma lógica de conexão ou contradição; recortando imagens, colando-as manualmente ou remontando-as através de escanização em computador (quando for possível) a fim de criar textos figurativos na forma de discursos ou narrativas com mensagens expressivas e críticas, etc.” (p. 20)

Pelo exposto, verifica-se que muitos docentes têm um conceito equivocado sobre o que o que seria ler uma imagem, por lhes faltar uma reflexão mais atenta e um conhecimento específico. Alia-se a isso um aumento das exigências que lhe são dirigidas, sem que haja uma preparação adequada, que lhe propicie as orientações necessárias para que possa atender essas novas demandas.

Essa realidade reporta ao papel dos cursos de formação de professores, os quais se revelam em um dos poucos espaços para reflexão a respeito da importância do aprendizado da leitura de imagens no mundo de hoje, povoado por símbolos icônicos de naturezas diversas.

De acordo com Rossi (2003, p.130), são muitos os fatores que influenciam na compreensão estética, dentre eles o meio familiar, o social, o acesso a imagens estéticas, etc. Contudo, a interação situa-se como fator preponderante no desenvolvimento da educação do olhar, uma vez que esta permite o desenvolvimento de idéias mais sofisticadas, as quais possibilitam uma leitura cada vez mais crítica.

Apesar de ser dirigida ao aluno, tal afirmação pode ser aplicada também ao educador. A vida atribulada, as aulas ministradas em várias escolas na semana, o pouco tempo para ler uma revista, jornal ou visitar um museu acaba por restringir a compreensão estética do docente, não dando sustentação a qualquer tentativa de prática no que diz respeito à leitura de textos visuais.

Contudo, como já foi relatado, o atual momento histórico impõe ao docente uma atualização também nesse aspecto: hoje se compreende o quão necessária é a inclusão da leitura de imagens e seus pressupostos teórico-metodológicos na prática docente.

Sobre esse aspecto, Taddei (1981, p. 141) destaca que o grande desafio que se apresenta é saber quais imagens apresentar e como apresentá-las (o que incitar e explorar nelas), de acordo com cada faixa etária. Se o professor é responsável pelas imagens que farão parte do repertório de apreciação de

seus alunos, é necessário que ele esteja sempre em contato com a produção de imagens do seu tempo e atento às imagens por eles consumidas, resgatando na cultura da imagem o que é relevante para a sua formação.

Os cursos de formação podem oferecer ao docente oportunidade de familiarizar-se com diferentes imagens, discutir sobre elas, produzir algumas, conhecer elementos da sua composição e as mensagens que muitas guardam em suas entrelinhas, agregando à sua vida um repertório de textos imagéticos que permitirá refletir sobre o que e como ensinar.

Segundo Ramalho e Oliveira (1998, p. 13), se o docente não souber utilizar as imagens de forma adequada, não terá condições de formar um leitor de imagens crítico. Essa tarefa complexa exige que o docente também se constitua num leitor de textos visuais, pois:

“Se o sistema é visual, para que o texto possa ser lido, será necessário que o leitor obtenha conhecimento prévio a respeito da organização do sistema de linguagem visual. A consciência de que cada linguagem estrutura-se por meio de sistemas específicos poderá levá-lo a envolver-se no processo de compreensão desse texto mediante uma interação significativa que ambos venham a estabelecer. Um educador em artes visuais precisa aprender a reconhecer os elementos que estruturam as linguagens plásticas, ao mesmo tempo em que deve constituir-se ele mesmo um leitor de imagens visuais.” (Ramalho e Oliveira, 1998, p. 31).

Segundo Rossi (2003, p.104), a posse do pensamento formal não garante a compreensão de textos metafóricos (realização da leitura conotativa), advindo daí o fato de muitos indivíduos adultos, ao lerem determinadas propagandas, não conseguirem compreender a mensagem transmitida de forma subliminar.

Os cursos de formação, na condição de espaços de reflexão, podem auxiliar na construção dos saberes relativos ao trabalho com leitura de imagens. Além do contato, exploração e troca de idéias a esse respeito, tais cursos devem servir para alimentar o senso estético do docente, estimulando-o a ver mais além e não só contemplar uma imagem, independentemente do suporte em que ela se apresentar. Para Almeida (2003):

“(...) não basta apenas a boa vontade do docente, o professor precisa receber fundamentação teórica e prática para formar o leitor de imagens, uma vez que “ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não domina, nem promove a aprendizagem de algo que não teve a oportunidade de conhecer”. (2003, p .9)

Desse modo, a formação de professores se revela uma ocasião propícia para a reelaboração de saberes antigos e construção de novos saberes. Amparados por essa concepção, os cursos de formação não devem se restringir a espaços de transmissão, mas de diálogo, discussão e reflexão. É necessário que se dê voz ao docente para discutir a teoria e não só recebê-la; ouvir suas dúvidas e deixar que estas sejam compartilhadas com o grupo.

Não raro, a própria constituição do curso deve permitir um maior contato entre os seus membros; caso isso não aconteça, o docente acaba se sentindo isolado e sozinho com suas incertezas, achando que são apenas dele e tendo medo de se pronunciar.

Nóvoa (1995, p. 25), ao tratar da formação crítico-reflexiva do professor, destaca que esse trabalho envolve tanto a socialização das experiências como a reflexão sobre as experiências compartilhadas. Não se trata de acatar todas as sugestões, mas de filtrá-las, isto é, utilizar em suas prática os procedimentos adequados à sua realidade e clientela.

De modo análogo, Tardif (2002, p. 52-3) destaca que no processo de partilha dos saberes a seus pares, seja em reuniões pedagógicas ou mesmo em cursos, o professor não se constitui apenas em um prático, mas também em um formador, pois está também colaborando para a ampliação dos pontos de vista de seus companheiros de profissão. Sendo assim, os cursos de formação deveriam valorizar os saberes que o professor desenvolve na experiência cotidiana dos alunos. Isso não significa dar maior ênfase ao saber produzido na prática, mas estabelecer uma articulação entre esse saber e aqueles relativos ao ensino.

Do exposto depreende-se que, nas reflexões sobre a proposta de desenvolvimento de um trabalho pedagógico com imagens, destaca-se importância de se verificar como os docentes incorporam essa atividade na experiência cotidiana em sua sala de aula, e como constroem os saberes referentes à leitura de imagens e à sua inserção no trabalho pedagógico.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo compreende inicialmente a averiguação, junto aos professores, da inserção da leitura de imagens nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em classes de educação infantil (pré III), a identificação do processo de leitura de imagens realizado pelos próprios professores e a relação que estabelecem entre a participação em processos de reflexão sobre as práticas pedagógicas, os saberes sistematizados e o encaminhamento dado ao trabalho em sala de aula.

Para tanto, foram utilizados diversos procedimentos: entrevistas, análise do processo de leitura de imagens das professoras mediante sessões de leitura, estudos e reflexões compartilhados com as docentes e observação de aulas.

As etapas da coleta de dados foram assim divididas:

- Mediante entrevistas com roteiro feita com cada professore, procurou-se levantar informações sobre a inserção da leitura de imagens nas aulas. Asas entrevistas, enfocaram tanto a parte geral (concepção de alfabetização, trabalho com leitura), quanto a parte mais específica, relativa ao trabalho com textos imagéticos.

- Estudo do processo de leitura de imagens pelos professores, desenvolvido em sessões individuais, utilizando textos desse gênero. A interação do professor com as imagens foi registrada em gravações sonoras, quando autorizados pelas docentes.

- Realização de sessões de discussão e reflexão (30hs), envolvendo os educadores, sobre aspectos relativos à leitura de imagens, divididos em dois momentos: o primeiro, reservado à discussão sobre a parte teórica e outro, destinado à realização de uma atividade prática.

- Observação, pelo pesquisador, do desenvolvimento de uma atividade com textos compostos por imagens realizada pelas professoras participantes da pesquisa, com os seus alunos.

4.1. Participantes

Participaram desse estudo nove professoras que trabalham com crianças em fase inicial de alfabetização, correspondentes a 10% do total das docentes responsáveis pelas classes de pré III⁸ das escolas municipais de educação Infantil da cidade de Rio Claro-SP. A amostra foi colhida mediante sorteio realizado aleatoriamente, utilizando a tabela de Fisher⁹.

No quadro 1 é apresentada a distribuição dos componentes amostrais quanto ao tempo de atuação na pré-escola e no pré III:

⁸ Na época da pesquisa, o pré III correspondia à faixa etária de 5,5-6,5 anos. De acordo com a distribuição atual por faixa etária, temos: Pré I: 3-4 anos; Pré II: 4-5 anos e Pré III: 5-6 anos.

⁹ FISHER, R.A.; YATES, F. *Statistical tables*. London: Oliver and Boyd, 1957.

Quadro 1- Distribuição dos participantes por tempo de atuação na educação infantil e no pré III

Professora	Tempo de atuação na pré-escola	Tempo de atuação no pré III
A	18 anos	8 anos
B	10 anos	5 anos
C	15 anos	2 anos
D	13 anos	04 anos
E	19 anos	10 anos
F	13 anos	08 anos
G	28 anos	20 anos
H	29 anos	10 anos
I	17 anos	12 anos
Total: 9 professoras		

4.2. Materiais utilizados

Foram utilizados nessa pesquisa os seguintes materiais:

- Livro de imagem: RENNÓ, Regina Coeli. *Uma História de amor*. Belo Horizonte, Lê, 1992
- Anúncio publicitário: “Caixa Econômica” – Revista Veja, 3 de novembro/2004, p. 82
- Gravador (quando autorizado pelo participante);
- Filmadora (quando autorizado pelo participante);
- Diário de campo;
- Material para o curso (textos, imagens diversas).

4.2.1. O livro

A escolha da mencionada obra literária como elemento a ser trabalhado com as professoras levou em consideração o fato de se tratar de um livro abordando um tema mais adulto, além de conter indícios que permitem verificar a capacidade de leitura de imagens das docentes, isto é, quais as relações estabelecidas entre elas e o livro e quais os indícios de que se utilizam para interpretar as cenas.

O livro conta a história de um casal que de início vive feliz, mas que se separa quando um deles passa a ter um envolvimento extraconjugal. Depois de algum tempo, o protagonista masculino, arrependido, tenta retomar a sua antiga relação amorosa. As personagens, representadas por lápis, são caracterizadas pelas cores convencionais indicadoras do gênero masculino e feminino, azul e rosa, respectivamente. Essas cores aparecem em todo o cenário, marcando lugares e momentos vividos pelas personagens.



Figura 5 - os lápis
História de Amor, p. 10

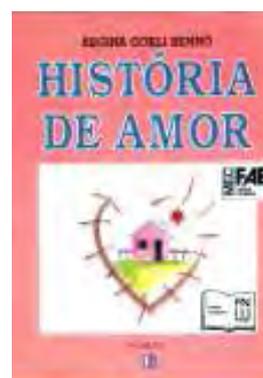


figura 6: capa do livro

4.2.2. A propaganda

A propaganda utilizada diz respeito à caderneta de poupança de um conhecido banco:



Figura 7 - propaganda da Caixa Econômica Federal (Revista VEJA, 3/11/2004, p. 82.)

O significado é inferido mediante a interpretação da relação que os elementos presentes na cena (roda e moeda) estabelecem entre si, e do papel que desempenham simbolicamente (roda: sonho, carro; moedas: dinheiro, poupança, salário).

A interpretação desse texto exige uma certa abstração. Por meio da observação de como se desenvolve essa tarefa, será possível analisar os níveis de leitura denotativo (o que realmente se vê) e conotativo (o que os indícios sugerem) praticados pela professora.

5. PRIMEIRA ETAPA: AS ENTREVISTAS

5.1. Averiguando concepções e práticas

Visando a obter informações a respeito das concepções e práticas docentes na educação infantil foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2004, entrevistas com as professoras que compõem a amostra.

As entrevistas seguiram um roteiro, sendo que num primeiro momento, as perguntas se referiram às concepções das docentes sobre alfabetização, leitura e escrita, e aos materiais por elas utilizados na sala de aula. Em seguida, as professoras responderam questões relativas ao trabalho com imagens no contexto escolar: tipos de imagens utilizadas e freqüência do uso, dificuldades sentidas, cursos freqüentados abordando esse tema e o que conhecem sobre o assunto.

Os encontros ocorreram nos HTPIs (horários onde as crianças saem da classe para as aulas de educação física), sendo realizados nas próprias salas de aula.

As manifestações das professoras, agrupadas em temas, foram contrastadas, sendo estabelecidas diferentes categorias, de acordo com as diferenças conceituais identificadas nas respostas:

Parte geral:

- O professor e sua concepção de leitura e de Alfabetização;
- O professor e seu papel no processo de ensino/aprendizagem;
- O professor e os materiais que utiliza nas aulas.

Parte específica:

- O professor e sua concepção de leitura de imagens;
- O professor e a prática de leitura de imagens na sala de aula: frequência, dificuldades, tipos de imagens apresentadas aos alunos.

Para o exame do conteúdo das falas das docentes, foram retomadas as considerações de Scheffler (1974) a respeito das metáforas presentes nos debates educacionais, além de outros autores do referencial teórico construído.

Analisando um conjunto de palavras utilizadas no decorrer das entrevistas, foi possível apurar que essas expressões forneciam elementos para uma reflexão mais elaborada sobre as concepções das docentes a respeito da educação, da leitura de imagens, do aluno e do seu próprio papel no processo ensino/aprendizagem.

O objetivo das entrevistas foi o de averiguar se as orientações de cunho filosófico, psicológico e pedagógico - adquiridas pela prática pessoal e pela troca de experiências com seus pares - influenciam a maneira como o docente desempenha suas atividades diárias, especificamente no trabalho com a leitura de imagens.

5.2. Apresentação e discussão dos dados

5.2.1. O professor e sua concepção de alfabetização

Com relação à concepção de alfabetização, os dados coletados nas entrevistas mostram que ela é vista pelos professores sob três aspectos: como leitura de mundo, como uma técnica de decodificação do texto escrito e como condição imprescindível ao ingresso na vida social.

O quadro 2 apresenta uma síntese dos conteúdos das respostas dadas.

Quadro 2- posicionamento das professoras quanto à concepção de alfabetização

Posicionamento	Número de respostas
Leitura e compreensão do mundo	3
Domínio de um código	3
Condição imprescindível ao ingresso na vida social	3
Total de Professoras	9

Na leitura de mundo, incluem-se o aprendizado de comportamentos e atitudes, a interpretação de diferentes linguagens (musical, cênica, visual) e o conhecimento de direitos e deveres que prepararão o aluno para viver em sociedade.

Três integrantes da amostra abordaram a leitura de mundo como função da alfabetização. Nesse relato, as docentes revelaram em seu discurso a ocorrência de algumas categorias de metáforas descritas por Scheffler, como revelam as transcrições a seguir apresentadas:

“(…) é importante que se deixe bem claro que a gente tem uma importância muito grande na formação desses coitadinhos, que ainda não sabem nada, que são tão pobres, a maioria é, não se pode negar, então temos que nos preocupar em ajudá-los a conhecer aquilo que eles não sabem, transmitir a eles pelo menos as noções básicas; alfabetização é isso, pois a gente sabe que a desigualdade existe, então a gente vai deixar essa gente sem aprender pelo menos o que é para o bem deles? Aí então nós esbarramos em tantas coisas, a gente até que tem vontade, mas não tem muito tempo para trabalhar com isso (imagens). Primeiro temos que nos preocupar com o mundão que está aí, e fazer dele um indivíduo social, transmitindo valores desejados pela sociedade”. (H) (grifou-se)

Esta manifestação da professora contém aspectos de duas das três metáforas mencionadas por Scheffler (1974): a metáfora orgânica e a metáfora da argila. Igualmente, o conteúdo desse discurso vai ao encontro das afirmações de Peters (1979) a respeito da interpretação de muitos docentes sobre o seu papel como um agente “socializante”.

A fala da docente revela a concepção de ensino e alfabetização em consonância com a educação tradicional: o princípio da transmissão como sustentáculo de uma ação educativa em que o aluno é comparável a um ser inacabado que necessita conhecer- apreender o conteúdo mediante a transmissão do qual ele se encontra desprovido (no caso, o conhecimento) .

A noção da metáfora *orgânica* ocorre quando o professor se coloca no papel daquele que transmite ao aluno o conteúdo da vida social do grupo onde ele será inserido, garantindo assim a sua continuidade social. O aluno, como “célula nova” , ao transmitir o conhecimento, contribui para a manutenção e equilíbrio do “organismo- sociedade”.

Pelas palavras da docente, é possível inferir que ela compreende o seu papel como o do agente que vai inserir o aluno na tradição, isto é, conduzi-lo ao contato com as grandes realizações da humanidade, mostrando-lhe com-

portamentos e atitudes desejadas, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. Disso decorre que, enquanto não forem iniciadas na tradição, por intermédio da aprendizagem dos conteúdos desejáveis pela sociedade e transmitidos pelo professor, as crianças continuarão sendo os “coitadinhos”.

O discurso da docente também revela a presença da metáfora da *argila* e do escultor, caracterizada quando a educadora entende que é sua atribuição fornecer o molde fixo ao aprendiz, que nada sabe ainda. Os elementos que darão forma à argila seriam os conteúdos valiosos e desejáveis. Assim, a ênfase é dada ao trabalho do escultor, ou seja, o saber que será transmitido dependerá dos conteúdos que ele vai selecionar e repassar adiante (“o que é bom para eles”, como menciona H).

Embora não tenha havido contato suficiente para atestar que a prática da docente seja inflexivelmente pautada pelo ensino tradicional, esta fala confirma as idéias de Bourdieu (1989) e Foucault (2005) a respeito da formação de emaranhados de poder, nos quais o docente se inclui e que acabam fazendo com que, em nome do poder atribuído à sua função (ensinar *o que é bom* para os alunos que não sabem nada), ele assuma em sua prática atitudes que conduzam à reprodução da situação atual e a conseqüente formação de indivíduos dóceis, passivos e obedientes. O uso de termos como “coitadinhos” e “noções básicas” dá margem à interpretação de que, na opinião da docente, as crianças pobres, na condição de menos favorecidos, não precisam se apropriar do “saber difícil”, bastando a eles apenas os saberes rudimentares.

Na manifestação da professora também se vislumbra a concepção de educação a ela subjacente: numa escola com esta configuração, educar é transmitir fielmente as verdades estabelecidas, ou seja, saberes “precisos”, enraizados num longo trabalho de pensamento humano, enquanto que aprender é a assimilação passiva das verdades ensinadas, uma vez que o conhecimento está pronto e não precisa ser ressignificado, apenas aprendido.

Essa função do professor diverge daquela proposta por Peters (1979). Para o autor, o professor é aquele que mostra o que foi valioso até agora, não como algo acabado, estimulando o aluno a pensar criticamente sobre os conteúdos apresentados, deixando claro que nem todos precisam ser aceitos, pois alguns podem ser reavaliados e até substituídos. Diverge igualmente da afirmação de Vygotsky (1987), de que todo o conhecimento envolve ressignificação e de que o pensamento crítico é fundamental para que o aluno proceda a uma leitura da sua realidade social para poder reconstruí-la a partir do que já foi construído.

Convém destacar também que a fala de H, pronunciada sempre na primeira pessoa (a gente; nós), revela que em muitos momentos a docente não coloca como opinião individual o conteúdo de seu discurso, manifestando-se por toda uma classe. Esse modo de se expressar coletivamente não se restringiu a esta entrevistada, tendo ocorrido com cinco das nove professoras.

Ao afirmar que “até se tem vontade, mas não se tem tempo” a educadora revela que, embora já perceba a existência de uma nova realidade, existe ainda a preocupação com a transmissão do conteúdo dentro de prazos estabe-

lecidos, a qual limita a inserção das atividades com textos visuais em sua programação didática.

Além desse aspecto cronológico, pode-se considerar que a pouca valorização dada pela docente ao trabalho com imagens pode estar relacionada ao desconhecimento das contribuições trazidas pela linguagem visual nas atividades que envolvem também a escrita, e na função que a imagem desempenha dentro de um texto.

Por conta da falta de conhecimento específico sobre o assunto, muitos docentes acabam colocando as duas linguagens (visual e escrita) em campos opostos e excludentes, não reconhecendo nelas uma relação de complementaridade, como mencionam Walty (2000), Camargo (1998), Joly (2002) e Faria (1998).

Resumindo, a interpretação dada pela docente ao seu papel e ao papel do aluno, o desconhecimento e a preocupação com o tempo, podem se constituir na causa da não inserção das imagens na rotina cotidiana da prof^a H, pois mesmo inconscientemente, a docente acaba valorizando o trabalho com conteúdos já conhecidos, considerados mais valiosos para a inserção da criança na sociedade.

Tal fato confirma as considerações de Tardif (2002, p.50) a respeito da influência das “condições da profissão” (dentre elas as diversas obrigações e normas as quais o docente deve se submeter) na formação de *habitus*. Nesse discurso específico, pode-se inferir que, embora haja maior flexibilidade no currículo da educação infantil, o cumprimento dos prazos para a aplicação dos

programas também contribuem para a pouca frequência do trabalho da docente com imagens.

A influência das concepções que o docente possui sobre o aluno que ele pretende formar e sobre o papel que ele desempenha nessa formação vai explicar a ocorrência de vários aspectos divergentes no discurso relativo à prática cotidiana das professoras entrevistadas com relação ao seu trabalho com imagens.

Outra manifestação, apresentada abaixo, mostra a importância dada pela professora B à leitura que a criança faz do mundo e suas linguagens, além dos valores, direitos e deveres, entre as coisas que envolvem aprendizado, as quais devem ser ensinadas na escola:

“(...) É leitura de mundo: tudo o que cerca a criança, interpretar sons, conhecer músicas, poesias, obras de arte, fotografias antigas de outros tempos, conhecer valores, direitos, deveres, saber se comportar. A leitura e a escrita devem se integrar nisso tudo, e não ser apenas a razão da alfabetização. Você entendeu? É auxiliar a criança nessa passagem, ela logo vai se tornar um adulto, um cidadão, e tem o direito de conhecer tudo”. (prof^a B)

Os exemplos acima vão ao encontro da idéia de alfabetização como hominização, termo utilizado por Bernard Charlot (apud Micotti, 1999, p. 18) para se referir à educação como parte do processo mais amplo de humanização (tornar-se homem) por parte da criança: aprender a conviver com outros e tornar-se membro de uma comunidade onde todos compartilham valores. Também se assemelha à noção de iniciação apregoada por Peters (1979).

Igualmente, Micotti (1999, p. 18) refere-se à alfabetização para a leitura de mundo como a iniciação da criança nos processos de sobreviver, conviver e

de se comunicar no meio ambiente. Isso significa, dentre outras coisas, desenvolver noções básicas de higiene e modos de se relacionar com as pessoas e a práxis social. Isso implica refletir sobre o que seja alfabetizar hoje em dia.

Duas falas acrescentam a essa análise outro aspecto destacado por Scheffler (1974): a metáfora do crescimento, onde o professor é o jardineiro e a criança, a planta que cresce.

“(...) é preciso, sabe, fazer desabrochar a criatividade sem tolher essa criatividade, a criança lê o mundo e se a gente tolhe a imaginação, a criança não terá vontade de, sabe, ousar, então eu deixo que olhem mas não digo nada, deixo que façam do jeito delas, livremente, que logo dá o ‘tcham’, e daí a criança constrói o conhecimento. Acho que é por aí quando a gente fala em alfabetização e até em trabalhar com essas imagens que você fala.” (C) (grifou-se)

A fala de C revela uma preocupação com a vontade da criança, o que reflete um modelo que objetiva a liberdade do indivíduo pela autoconstrução do seu conhecimento, os quais são perfeitamente livres e espontâneos em suas descobertas. Nesse caso, quem ensina só intervirá a seu pedido, organizando apenas o meio e as situações.

Frases do tipo “fazer do jeito delas, sem intervenção do mestre” ou “deixar que construam”, presentes no discurso dessa professora, revelam também uma interpretação equivocada do construtivismo com espontaneísmo, *laissez-faire*. A ênfase ao primado do sujeito e ao papel do professor mais como espectador e não como responsável pelo ensino, denotando um aprendizado sem compromisso com os resultados. Além disso, a falta de orientação pode gerar insegurança no aluno.

Outra educadora também se refere à sua função como sendo a de “plantar” sementes que mais tarde vão dar lindos frutos. O diferencial entre a fala de H e de C é que esta entende o “plantar” como provocar desafios, e não como apenas o “cuidar do jardim”. Plantar, nesse contexto, pode significar não somente preparar a terra para a germinação, adotando a postura de observador do jardim, mas incentivar o desenvolvimento da semente:

“(...) Eu estou falando por mim, leiga no assunto, mas as imagens ajudam no desenvolvimento da atenção, a criança fica mais esperta, atenta aos detalhes, cria em cima, imagina e se expressa. Isso tudo, de uma maneira ou de outra, interfere na parte da escrita e da leitura, que também exige atenção, percepção, organização de idéias. E quanto menor a criança, melhor, pois a gente vai plantando, sabe, depois na quarta série ela vai ser mais criativa, questionadora, curiosa e atenta, vai gostar desse tipo de coisa.” (prof^a H) (grifou-se)

A concepção de alfabetização como o domínio de um código (decodificação) foi apresentada por 3 professoras. O exemplo abaixo ilustra uma das respostas dadas, as quais foram muito semelhantes entre si:

“(...) Para mim é a compreensão do processo de codificação e decodificação da escrita. Não foge muito disso. Então, a criança alfabetizada, hoje em dia, é aquela que consegue compreender e interpretar o que está escrito”. (prof^a I)

Cabe ressaltar que, embora se refira à alfabetização como decodificação, a docente reconhece que é necessária a compreensão para que esse processo se efetue:

“(...) é decodificar, mas também ela precisa compreender o sentido, e isso acontece quando a criança já domina a codificação, quando ela já consegue entender as letras, formar as sílabas, e daí ela está sendo preparada para dominar inteiramente o código escrito”. (I)

O uso distinto dos termos alfabetização e letramento¹⁰ também foi encontrado nas respostas das docentes desse grupo:

“(...) Pra mim, embora sejam duas coisas diferentes, caminham juntos alfabetização e letramento, então eu entendo por alfabetização, além desses dois focos, a sistematização: tudo caminhando junto, o letramento, registros adequados e a alfabetização. Eu vejo a alfabetização em si como uma técnica, não existe alfabetização sem o processo científico de decodificar, embora essa não seja a visão nossa aqui. É claro que a gente não está falando de cartilha, de ba-be-bi-bo-bu descontextualizado; só que eu também acho que esses três tópicos têm que caminhar juntos para que o resultado seja uma criança alfabetizada”. (prof^a E)

O uso da escrita em situações sociais é apontado por três professoras como sendo “alfabetização”. Para elas, ser alfabetizado é saber interpretar o que leu e a partir disso transformar e construir o conhecimento. Além da função social da escrita e da importância de se levar em conta o conhecimento prévio da criança, o contato com diferentes tipos de textos também foi abordado nas respostas:

“(...) Estar alfabetizado hoje em dia é não apenas decodificar símbolos (letras), mas compreender a função social da escrita, saber usá-la nas diversas situações, saber interpretar um texto, saber produzir textos identificando seus caracteres; é transformar, saber produzir um texto usando as normas cultas da língua, tudo isso”. (prof^a D)

“(...) Reconhecer os diferentes tipos de texto escrito como, por exemplo, música, poema, história, etc. A criança alfabetizada também consegue escrever pequenos textos com coerência. Então, a alfabetização é utilizar e também conhecer esses textos, ela saber, por exemplo, diferença entre escrever uma carta e uma lista de supermercado” (prof^a F)

“(...) Eu acho que é ter contato com todo material que seja portador de texto e todos os textos diferentes, que fazem parte do dia-a-dia da criança. Não pode se restringir à historinha porque em casa ela tem o folhetinho do supermercado, ela tem a bula do remédio, ela tem o livro de receita da mãe, que tem um tipo de estrutura, ela tem o jornal, ela tem a revista, que tem o número de páginas, que tem um nome perto da gravura. Então não se deve restringir só à historinha de livro (...) é bom, faz parte de um contexto, a gente trabalha, mas tem que variar, tem a forma das letras das embalagens, do *outdoor* tudo isso faz parte do dia-a-dia dele, então, por que não buscar o dia-a-dia dele e trabalhar? (prof^a B)

¹⁰Apesar de alguns autores referirem-se ao letramento como algo mais amplo do que a alfabetização, a qual se define como aquisição do sistema convencional da escrita, para Emília Ferreiro (2003), não é adequado se utilizar os dois termos como distintos, uma vez que a alfabetização já pressupõe o letramento. *Entrevista dada à Nova Escola (Ano XVIII, n. 162, maio de 2003, p. 30).*

Embora B. reconheça a importância do contato com materiais portadores de texto, nota-se que os textos visuais são incluídos nessa categoria de forma tímida, o que evidencia ainda mais a associação feita, mesmo que inconscientemente, entre alfabetização e texto escrito.

Nas embalagens, trabalha-se a forma das letras, na receita, a estrutura do texto, na propaganda, o número da página e o nome da revista. Tudo isso mostra que o aspecto visual é deixado de lado: trabalha-se a escrita.

5.2.2. O professor e sua concepção de leitura e de leitura de imagens

Foram encontradas nas falas as seguintes concepções de leitura: leitura como atribuição de sentido e leitura como codificação. O quadro 3, a seguir apresentado, sintetiza o número de respostas dadas.

Quadro 3- posicionamento das professoras com relação à concepção de leitura

Posicionamento	Número de respostas
Leitura como compreensão	6
Leitura como decodificação	3
Total de Professoras	9

O contraste das manifestações das professoras sobre leitura e leitura de imagem, revela a relação existente entre essas as concepções e o papel atribuído ao professor de acordo com cada uma.

Quadro 4 – Contraste entre as concepções de leitura e leitura de imagens e o papel conferido ao professor nesse processo

Professor	Concepção de leitura	Concepção de leitura de imagens	Papel do professor nesse processo
A	Atribuição de sentido a todo tipo de texto, incluindo o visual.	Atribuição de significado aos textos compostos por imagens, mediante desafios proporcionados pelo professor	Estimular a atenção, apresentar imagens variadas, pedir que eles intervenham na obra (não cópia).
B	Atribuição de sentido ao texto que lê, para entrada no mundo dos letrados	Interpretação dos sinais contidos em uma imagem, a fim de atribuir significado a ela.	Questionar o aluno a dizer o que vê, auxiliar se necessário.
C	Atribuição de sentido às várias linguagens existentes. Não se limita ao texto escrito. Auxilia no letramento.	Conhecer imagens diversas e observá-las. Compreender o que as imagens dizem.	Apresentar imagens e falar sobre elas; pedir que eles falem o que estão vendo e justifiquem suas afirmações.
D	Atribuição de sentido tanto a textos escritos quanto aos textos visuais.	Interpretar várias imagens em vários contextos; charges, pinturas, etc	Apresentar imagens às crianças e discutir sobre elas: quadros, propaganda, cartazes, etc.
E	Decodificar o código da escrita, possibilitado mediante o contato com textos escritos.	Descrição fiel de gravuras, reprodução no papel.	Apresentar material, falar sobre a imagem e pedir que eles digam o que vêem, e depois desenhem.
F	Decodificação de sinais gráficos	Descrição de gravuras (oralmente ou reprodução no papel).	Orientar com perguntas, apresentar a imagem exposta na classe, oferecer material adequado a cada imagem (tinta, giz, lápis).
G	Atribuição de sentido tanto a textos escritos quanto aos textos visuais	Compreender o que a imagem quer dizer, analisando a cor, forma, etc.	Estimular com perguntas o aluno a chegar ao conteúdo da imagem mediante sua interpretação
H	Atribuição de sentido tanto a textos escritos quanto aos textos visuais	Interpretação a partir de uma imagem.	Propor desafios, questões para que a criança consiga chegar a uma interpretação coerente.
I	Decodificação de sinais gráficos. É difícil se falar em leitura sem que haja escrita.	Cópia de obras produzidas Descrever o que vê	Apresentar a imagem e solicitar que a descrevam detalhadamente. São os detalhes que irão dar a idéia de que se leu corretamente. Auxiliar com perguntas.
Total		9 PROFESSORAS	

Os professores que concebem a leitura como um processo amplo que não se restringe ao texto escrito, manifestam a leitura de imagens como processo cuja grandeza é idêntica à leitura do texto escrito. Por outro lado, duas das três docentes que conceituam a leitura como codificação, consideram as atividades de leitura de imagens como a reprodução fiel de obras de arte, gravuras, histórias em quadrinhos, etc.

Os dados também revelaram que quatro das docentes, mencionam como sua principal dificuldade no trabalho com imagens, a “falta de um critério para avaliação”, demonstrando em seus relatos uma insegurança quanto à forma de como agir durante a leitura desse tipo de texto, uma vez que, ao contrário da avaliação tradicional de um texto escrito, não existe uma seqüência pronta de atividades que ao final atinge um modelo pronto de avaliação capaz de permitir a atribuição, ao aluno, de um determinado nível de desempenho.

A preocupação com a avaliação revela que muitas delas ainda entendem a avaliação como mensuração. Abaixo, um dos vários discursos de conteúdo muito parecidos entre si:

“(...) Às vezes eu penso... como é que eu vou avaliar se a criança leu bem ou mal essa imagem? Eu, falando por mim, não tenho conhecimento a respeito de como ensiná-las mais, nenhum texto teórico que fale sobre o assunto. Então a gente vai pelo instinto, estuda a vida do pintor, por exemplo, ou coloca a nossa interpretação para a história em quadrinhos e direciona para isso”. (prof^a F) (grifou-se)

Depreende-se que, em razão do desconhecimento e do receio em não saber qual o critério utilizar para avaliar, F acaba por dar à imagem a sua interpretação prévia e, a partir dela, averiguar se a criança “leu corretamente” ou não. Levando em conta o contexto em que foi utilizado pela docente o verbo “direcionar”, é pertinente concluir que se materializou a aplicação da metáfora do escultor, uma vez que será a partir da interpretação do mestre que as leituras serão avaliadas.

Outra professora, ao se referir à avaliação, relata ser necessária uma descrição fiel da gravura:

“(...) Se você entende por leitura de imagem contar o que você vê a partir de uma gravura...é disso que você está falando? Tem criança que não diz o que realmente

está lá, então eu não considero aquilo certo, lido, porque o que a imagem mostra não tem discussão, né? Eu não gosto de 'viagens', quero o preto-no-branco, assim é mais fácil avaliar." (E)

O recurso à expressão "preto-no-branco" revela uma tendência em privilegiar os métodos de avaliação pautados no ensino tradicional, seguros e lineares para a docente; classificatórios e excludentes para os alunos. Igualmente, "viagem" pode significar criatividade, livre expressão, tudo aquilo que foge aos padrões da avaliação linear, materializada em testes e provas. Tal interpretação permite inferir que, uma vez que é a descrição fiel que será avaliada, talvez não ocorram situações nas quais a livre expressão é praticada na sala da docente.

A preocupação com a avaliação confirma as afirmações feitas por Buoro (2002), Rossi (2003) e por Almeida Jr. (1989) de que, apesar de algumas mudanças serem vislumbradas em relação à importância da leitura de imagens, essas modificações ainda ocorrem de forma tímida, sendo pouco disseminada nas escolas, revelando uma dificuldade em compartilhar textos escritos e visuais, decorrente, dentre outros fatores, do fato desses últimos exigirem uma nova maneira de avaliação, não mais pautada no produto final, mas no processo. Contudo, alertam os autores que, apesar da necessidade de se priorizar as idéias significativas lidas na imagem, também se deve dar espaço para que o aluno exercite sua criatividade.

Uma visão diferente do que seja avaliar a leitura de uma imagem foi colocada pela prof^a A. Embora assuma como enfoque principal a atribuição de sentidos pelo aluno, a educadora afirma que isso não significa considerar toda

a interpretação como correta, nem toda opinião como válida, pois existem dados específicos na imagem que permitem verificar se houve ou não uma leitura inequívoca, e é na direção deles que A concentra suas atenções:

(...) Procuo encontrar o sentido em cada resposta, (...) não considero tudo certo não, apesar de toda interpretação ser válida, digamos assim, pois existem coisas que todos vão descobrir, vão falar, e é isso que vai ajudar a gente a perceber se a leitura foi correta ou não, se a criança conseguiu “chegar” na resposta. Isso vale para a imagem e também para a escrita. (A)

Os dados também sugerem que algumas docentes, por não estabelecerem uma relação de proximidade ou afinidade com artes visuais, acabam não se interessando em aprimorar seus conhecimentos sobre o assunto, ao passo que as docentes que se identificam mais com essa área de conhecimento se interessam e procuram se aperfeiçoar por conta própria, freqüentemente “ousando”:

(...) Muitas vezes eu, que gosto de arte, compro alguns livros e umas revistas com reproduções de obras de pintores, sabe, procuro algumas fotos, e daí vou trabalhando com eles, mas é difícil quando você trabalha numa escola onde tem muito ba-be-bi-bo-bu, ninguém quer “entrar nessa” comigo... (H)

As docentes que não se ocupam com leitura de imagens justificam a ausência de um trabalho desse tipo em sua sala de aula afirmando que é melhor não se ensinar o que não se sabe direito:

“(...) eu ainda não sei trabalhar esses signos para poder fazer uma leitura de imagem, sei que há um processo assim como ler e escrever, mas não sei o que é. Então, nem começo”. (prof^a E)

“(...) posso até tentar, mas sem instrução, às vezes é melhor nem começar”. (I)

“(...) Ah, dou o que eu sei, isso eu ainda não consegui entender. Não vou dizer que não mostre imagens, mas trabalhar bem eu não sei se trabalho. Bonitinho, mas falta aprender” (F)

Das seis professoras que se referem à leitura como “atribuição de sentido”, quatro delas a concebem como um instrumento que permite a entrada no

mundo dos letrados. Saber ler é, portanto, requisito para a compreensão do mundo.

O termo “letramento” é usado por três professoras desse grupo e uma delas cita a afirmação de Jolibert (1994, p. 14), de que “é lendo que a criança aprenderá a ler”. Porém, essa leitura restringe-se ao texto escrito:

“(…) Ler para mim, hoje em dia, é interpretar, a criança vai construir a sua noção, o seu conhecimento. Ela precisa estar em contato com a leitura, os textos escritos, para ler. É lendo que ela aprenderá a ler, como diz a abordagem da Jolibert”.
(Prof^a C)

O uso dos termos “interpretação” e “construção”, indicam que a professora se preocupa com a participação do aluno no processo de construção de seu conhecimento. Contudo, os dados são insuficientes para que se possa afirmar que o contato da criança com os portadores de texto seja mediado e em que consiste essa mediação, uma vez que pode star implícita também nessa fala a metáfora do “jardineiro” ou a simples idéia do professor como “facilitador”, aquele eu apenas vai facilitar, não intervir.

Duas professoras incluem as demais linguagens (gestual, visual, plástica) no conceito de leitura, como se pode perceber no exemplo abaixo:

“(…) A leitura não se limita apenas ao texto escrito. A leitura é visual, tátil, é no cheiro eu acho que você pode fazer vários tipos de leitura”. (prof^a B)

5.2.3. O professor e os materiais utilizados na alfabetização

Os materiais mencionados são praticamente os mesmos para todas as professoras: textos (receitas, bulas, poesias, revistas, jornais, poesias, parlen- das); histórias infantis; histórias em quadrinhos; coleções de livros da escola (dia-a-dia do professor, etc); textos elaborados com as outras colegas ou reti- rados de livros. Muitos utilizam jogos com palavras e caça-palavras.

O quadro 5 mostra quais são os materiais utilizados pelas docentes.

Quadro 5- Materiais utilizados na alfabetização

Materiais	Nº de respostas
Textos Escritos	6
Imagens (sem escrita)	3
Total de Professoras	9

Apesar de existir um consenso no tocante à importância de manter a cri- ança em contato com a diversidade textual existente, percebe-se que quando as docentes falam em leitura, estão se referindo ao texto escrito. Dessa forma, textos compostos por imagens são utilizados por apenas três das nove profes- soras, mesmo assim, com cautela. A docente, cuja manifestação é a seguir apresentada,justifica sua fala alegando que primeiramente a criança deve co- nhecer as letras:

“(...) Infelizmente, vivemos numa sociedade que exige o conhecimento das letras em primeiro lugar. Então, deve-se preocupar em mostrar as letras para as crian- ças, mostrar livros com poucas ilustrações, para que primeiramente ela aprenda a ler as letras”. (F) (grifou-se)

Uma outra professora afirma ser estranho falar de leitura sem o escrito, dado que a leitura é condição para o ingresso ao mundo dos letrados:

“(...) é difícil falar de leitura sem ser de coisas escritas... deixe ver... a gente lê para entrar no mundo dos letrados, daqueles que dominam o código da leitura. A criança lê quando decodifica o escrito, quando vê a palavra, e encontra ela em qualquer tipo de texto, e também quando sabe interpretar o que o autor falou, assim”. (prof^a I)

O discurso dessas docentes, embora endosse as afirmações de Moraes (1996) de que só é possível falar de leitura quando há escrita, confirmam igualmente as afirmações de Dondis (2000) e Almeida Jr (1989), de que a escola ainda encontra dificuldades com relação à superação da forma tradicional e verbalizada do ensino. Essa exigência da sociedade em se dar ênfase ao verbal, acaba por limitar o aprendizado possibilitado pela linguagem visual. Daí decorre que, ao não apresentar a oportunidade de ler mensagens visuais, o docente está reforçando o abismo que separa aqueles que têm acesso às duas linguagens na escola e aqueles cujo conteúdo escolar privilegiou o texto escrito.

Verificou-se também que, apesar de entenderem que a imagem possui elementos que podem ser interpretados, existe o receio, por parte das docentes, de não se saber como trabalhar com esse tipo de material:

“(...) Eu acho que leitura de imagem é, a partir de uma imagem, você atribuir alguns significados. O significado vai depender do contexto, dos recursos que a criança tem, da criatividade. Mas é difícil interpretar esses “sinais”, para a gente que não sabe direito como fazer... (prof^a A)

5.2.4. O professor e a prática de leitura de imagens na sala de aula

O quadro 6 sintetiza quais os tipos de imagens as professoras usam com maior frequência nas aulas:

Quadro 6 – tipos e utilização do trabalho com imagens

Tipos	Utilização	Número de respostas
Imagens fixas (pinturas, gravuras, fotografias, histórias em quadrinhos) e animadas (fitas de vídeo, DVD)	Como apoio quando se trabalha com a área de língua portuguesa	4
	Como modelo para ser reproduzido	4
	Como intervenção em obras	1
	Como decoração da classe	1
Total de Professoras		9

Os tipos de imagens comumente utilizados são as ilustrações de jornais, livros, revistas; propagandas; histórias em quadrinhos; reproduções de obras de arte; imagens animadas (vídeos, desenhos animados).

As imagens são introduzidas geralmente: na “hora da arte”; na “roda da conversa”, para estimular a linguagem oral, quando aparece alguma gravura interessante ou durante a realização de projetos sobre arte.

O objetivo na utilização das imagens é desenvolver a oralidade, introduzir determinado assunto, desenvolver a coordenação motora, favorecer o reconhecimento de cores, proporcionar momentos de lazer e outros.

Quatro professoras pedem que a criança conte uma história a partir de gravuras em seqüência, com objetivo de verificar o desenvolvimento da sua linguagem oral, conforme os exemplos abaixo:

“(...) As imagens que eu uso são figuras de livros, quadros de pintores, historinhas em seqüência. Mostro para eles e peço que eles interpretem oralmente o que estão vendo. É bom para observar a linguagem oral”. (A)

“(...) Quando eu acho no jornal as tirinhas da Turma da Mônica, que só tem às vezes uma fala só, eu xeroco e trago ... sai cada coisa, eles adoram, acabam vindo mais do que a gente, tem criança que cria a sua própria história, tem criança que entende a imagem, mas não sabe “contá-la”, tem outros que acham chato, tem de tudo. (G)

“(...) A gente “vaza” quadrinhos de historinhas do Cebolinha, por exemplo, e depois pede que eles contem para a gente ...” (C)

Igualmente, outras quatro das nove professoras utilizam-se das imagens como modelo para reprodução. De acordo com seus discursos, elas expõem a imagem na sala e depois pedem que os alunos reproduzam obras de arte, copiando do modelo. Abaixo um exemplo de resposta dada:

“(...) No começo do ano eu fiz um trabalho com obras de arte. Então eu trouxe, não me lembro o nome do autor... trabalhos de um autor, eu trouxe a obra de arte desse autor num livro pra eles verem e depois fazerem parecido” (F).

“(...) Ah, eles olham o quadro e depois têm que fazer igual, para ver se entenderam o contexto, a cor, tudo”. (D)

O aspecto decorativo também foi lembrado por uma das professoras entrevistadas. Essa professora aproveita até aquelas imagens que julga não serem “boas” para a decoração da sala:

“(...) A classe também pode ser decorada com imagens de revistas, depende da imagem, se for bonita a gente põe na classe e decora, senão fazemos quebra-cabeças delas”. (E)

Apenas uma professora rejeita a idéia de cópia, utilizando o termo “intervenção” para se referir ao trabalho que realiza com obras de arte. Segundo essa docente, é pedido aos alunos para que usem a criatividade e intervenham em quadros de pintores famosos:

“(...) Os pintores, eu dou o quadro e peço que eles intervenham, quer dizer, façam os seus quadros a partir daquele, não necessariamente com o mesmo material e cores. Dei o quarto do Van Gogh e cada um desenhou ou o seu quarto, ou o quarto que desejariam ter. A leitura que eles fazem depende do professor, a gente deve estimulá-los senão eles se concentram apenas em copiar o que já está lá, e não dar o seu toque, o seu sentido.” (profª B)

As falas acima permitem confirmar as considerações de Buoro (2002) a respeito da cópia entendida como releitura. Mais uma vez, o aspecto avaliativo foi enfatizado, quando uma docente (D) menciona a exigência de se “fazer igual”, para ver se eles entenderam.

O uso em horários definidos (hora da arte) faz alusão à organização das disciplinas nos moldes da escola tradicional, indicando também que não há uma inclusão desse trabalho no sentido de integração, mas sim de utilização como apoio para verificar a oralidade, decoração, modelo. Nessas condições a imagem não é vista em sua possibilidade didática, mas instrumental, o que confirma as afirmativas de Rossi(2003) e Almeida Jr (2000) sobre a visão ainda reinante em muitas escolas a respeito do uso de imagens, as quais são vistas não como textos, mas como mais um recurso didático , disponível para veicular um conteúdo difícil de verbalizar, voltado para o modelo tradicional de aula expositiva.

5.2.5. Importância da leitura de imagem

O trabalho com imagens é considerado de grande importância pelas professoras entrevistadas. Mesmo as docentes cuja concepção de leitura e alfabetização privilegia o texto escrito reconhecem que o trabalho com imagens pode servir como possibilidade didática dentro do contexto escolar, desde que recebam orientação adequada e um bom embasamento teórico a respeito de sua utilização como recurso didático.

“(...) Claro, é um assunto que parece fácil, mas exige estudo do professor, para depois ele poder ensinar aos alunos e saber também como avaliar. (F)

Três das nove professoras entendem que esse tipo de leitura auxilia também no desenvolvimento do raciocínio da criança, na estruturação de suas idéias e, conseqüentemente, no aprendizado da leitura do texto escrito, trabalho que deve ser iniciado desde cedo, pois se trata de uma sementeira de idéias:

“(...) essa leitura ajuda na hora que eles tiverem que escrever algum texto, né? Porque tem muitas pessoas que escrevem, mas não sabem colocar as idéias no papel, fica tudo desorganizado, então, recebendo esses estímulos, a criança aprende a organizar seu pensamento, além desse trabalho ser a cara da pré-escola... eles adoram”. (prof^a G)

Além disso, foi considerado também que o trabalho com imagens pode propiciar condições para o desenvolvimento da oralidade de alunos que possuem pouco contato com esse tipo de texto:

“(...) Nós temos muitos problemas, não sei se é Rio Claro ou as escolas de periferia, de muita migração, então vem criança do fim de Minas, Bahia, Ceará. Essas crianças não têm muito contato com isso... muito, não... nenhum. Então onde elas vão ver uma história em quadrinhos? Elas vão ver na escola, porque essas famílias que chegam, eles vão praticamente recomeçar a vida aqui”. (H)

Essa professora reconhece que esse tipo de texto não é acessível a todos e que a escola pode ser o único local onde esse aluno pode iniciar o contato com diferentes imagens. Isso remete às considerações de Barbosa (1991) sobre o papel da escola na apresentação da arte (popular e erudita). Fora do ambiente escolar, apenas uma pequena minoria possui recursos de frequentar museus, ter acesso a revistas e obras de arte, oportunidade e recursos para apreciar e usufruir diferentes produções artísticas.

5.2.6. O professor e as dificuldades em trabalhar com imagens

As dificuldades elencadas decorrem principalmente da falta de embasamento teórico sobre como ensinar a ler as imagens, ou seja, como propiciar ao aluno condições de refinar o olhar e as formas de avaliar essa leitura. Observe-se o teor do quadro 7 abaixo.

Quadro 7 – dificuldades apontadas pelos docentes com relação ao trabalho com imagens

Dificuldades	Nº de respostas
falta de embasamento teórico	05
Formas de avaliação	04
Total de Professoras	9

Apesar de demonstrarem curiosidade sobre as atividades com imagens, a falta de embasamento teórico suscita muitas indagações por parte das docentes como ilustra a fala abaixo:

“(...) aí a gente pensa: o que é que eu vou falar pra aquela criança que está vendo aquele monte de rabiscos, como interpretar uma obra de arte, uma propaganda, porque são imagens diferentes. Então eu acho difícil sim, até porque a visão que a gente tem do construtivismo, que você constrói, aquela coisa, mas a gente tem que pensar que a gente não constrói a partir do nada, tem que ter um começo, não tem como “baixar um santo”, e: vamos construir!”. (B)

Implícito na fala dessa professora há uma reivindicação de auxílio, quando esta diz que não se ensina a partir do nada, ou seja, não se ensina o que efetivamente não se conhece. O referido discurso confirma as afirmações de Almeida Junior (1989) e Ramalho e Oliveira (1998) a respeito do receio gerado pela falta de conhecimento, o que acaba por não dar sustentação a qualquer tentativa de introduzir o trabalho com imagens na sala de aula.

Reforça igualmente a idéia de Ramalho e Oliveira (1998), de que o professor deve primeiro se constituir em um leitor de imagens, conhecer a teoria e

a prática que embasam esse tipo de trabalho, para poder trabalhar essa leitura com a criança. Quando utiliza o termo “baixar um santo”, a professora faz uma crítica à leitura do “construir” como se de uma hora para outra surgisse a resposta mediante compreensão repentina. Afirma então, que, embora na prática cotidiana, o docente tenha que improvisar e intuir, em certos casos é necessária a teoria para dar sustentação e orientação, ou seja, para que a prática se efetue.

Isso remete ao último item da entrevista. No tocante à participação das docentes em cursos que abordem o tema, os dados mostraram que a maioria delas (oito professoras) não frequentou nenhum curso sobre leitura de textos visuais.

Dentre as sugestões apresentadas no questionário, foram mencionadas as seguintes atividades principais envolvendo a teoria e a prática:

“(...) Claro, seria legal ter sugestões de atividades e diferentes textos, como vou dizer, diferentes imagens, figuras para a gente ver e interpretar, mas como interpretar, como estimular, ensinar a interpretar, o que perguntar, como fazer, se faz individual, se faz em grupo, isso é muito jóia, iria enriquecer aquelas professoras que já sabem como trabalhar e dar, assim, recurso para aquelas que ainda não sabem”. (D)

“(...) Acho importante sim, porque se a gente não tiver condições, não dá pra gente construir nada, não dá pra fazer sozinho; principalmente com criança, precisa ter um começo, uma linha, sabe, a partir daquilo, de estímulos, tem que ter um conhecimento prévio, senão não tem como o professor ajudar a construir nada. Eu acho que é muito importante; o professor às vezes peca por não estar bem instruído e os cursos de formação é o único espaço que a gente tem, porque a vida é corrida. (G)

As falas confirmam a necessidade de se abordar a leitura de imagens nos cursos de formação, talvez o único espaço para reflexão disponível aos docentes, em meio à vida atribulada que levam, como menciona a professora B.

6. SEGUNDA ETAPA: APRESENTANDO AS IMAGENS AOS PROFESSORES

Procurando responder à segunda questão norteadora da pesquisa: “como o professor lê a imagens?”, foram apresentados aos professores um livro de imagem (História de Amor) e uma imagem publicitária.(propaganda da Caixa Econômica federal).

Os encontros ocorreram nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), realizados nas escolas. O fato de entrevistar as docentes em horários livres e individualmente permitiu uma maior riqueza no conteúdo dos dados, pois assim se pôde verificar como cada uma delas leu e interpretou as imagens.

As sessões de leitura dividiram-se em dois momentos: uma leitura silenciosa, pela qual as professoras observaram e mantiveram contato com as imagens, e uma leitura oral, tendo sido solicitado que relatassem o que viam.

Algumas questões foram introduzidas com o objetivo de se atingir os tópicos de maior interesse, porém, procurou-se explorar tudo o que as docentes disseram, tentando extrair das suas leituras subsídios que permitissem averi-

guar como se deu a interação entre a educadora e o texto visual, e em que essa interação se baseou.

Os questionamentos basearam-se em algumas “sondas” descritas por Parsons (1992, p. 35) :

- relate para mim o que você está vendo nessa cena, dê a sua interpretação;
- como você chegou a tal conclusão?
- em quais elementos da imagem você se baseou para elaborar essa interpretação?
- o que você achou da imagem? Uma criança saberia lê-la?

Os comportamentos e atitudes das docentes foram anotados em diário de campo. Além disso, a maioria das sessões foi objeto de gravação sonora, em virtude da oposição das participantes em serem filmadas. Os motivos para não se deixarem filmar foram vários. Algumas alegaram um certo constrangimento diante da câmera. Outras somente permitiriam que a filmagem acontecesse se permanecessem de costas, sem que se identificassem. Um terceiro grupo negou-se a tomar parte das atividades caso houvesse reprodução visual de suas participações.

6.1. O livro de imagens e a leitura das professoras

A leitura das professoras foi analisada à luz do referencial teórico, dando relevo especial às considerações relativas à leitura das docentes (denotativa ou conotativa), as operações mentais mobilizadas nessa empreitada, o uso da experiência anterior e o estabelecimento de relações entre as cenas.

Quadro 8 - Leitura do livro História de Amor

Aspectos da leitura do livro	Número de respostas
Relata aquilo que é visto objetivamente na imagem sem estabelecer relações entre os elementos (leitura denotativa)	02
Estabelece relações entre os elementos da imagem, produzindo uma significação coerente (leitura conotativa)	07
Cria situações novas	06
Utiliza-se de experiências pessoais ou conhecidas	07

6.1.2. Apresentação e discussão dos dados

Sete das nove professoras reportaram-se a situações concretamente vivenciadas para atribuir sentido às cenas que viam e para construir suas narrativas. Essa é a característica mais marcante nas leituras desenvolvidas, tendo sido elaboradas diversas conclusões interessantes durante sua realização:

- a respeito do tempo de namoro dos dois “lápiz”:

“eles se amam muito, olha quantos corações... acho que é começo de namoro, porque eles estão bem apaixonados, sabe, começa a ficar perto, muito perto, depois, com o tempo a gente fica menos perto, né?” (profª A). (grifou-se)

- quanto à introdução da terceira personagem na trama:

“olha como tudo isso tem a ver com a nossa vida... um dia, na mesma pracinha, apareceu uma outra, loira, mais nova, de vestidinho amarelinho todo fresquinho e olhou para ele. Ele, que já havia notado que a rosa estava ficando meio esculachada, interessou-se e foi atrás dela, nem ligando para a coitada que ficou cho-

rando. A gente tem que se cuidar, senão já viu, né? Esse livro mostra bem isso” – (profª C);

- em relação à origem da casinha na trama:

“eles tinham uma casinha linda, comprada com muito custo, era um casal muito pobre mas feliz. Eles gostavam de passear nos fins de semana na pracinha e namorar olhando o sol. Sempre iam passear, como a gente gosta de passear com nossos maridos...” - profª B).

A utilização da experiência anterior na atribuição de sentido confirma as afirmações de Almeida Junior (2000) e Rossi (2003) de que o leitor aciona as próprias vivências, as memórias, sentimentos e referências extratextuais no percurso de atribuição de significado ao texto, o qual vai se formando ao longo da elaboração.

De igual modo, a utilização da leitura de mundo para dar sentido ao texto visual confirma a afirmação de Paulo Freire (1982), de que a leitura de mundo sempre precede a leitura da palavra e, por assim dizer, também a da imagem. O encaixe de situações vividas indicou que as interpretações dadas sofreram a influência da leitura que o docente realiza do mundo onde vive.

Os dados também revelaram que no processo de estruturação de idéias, os docentes mobilizaram os dois tipos de percepção mencionados por Arnheim (1991): a percepção estética, ocorrida quando da interpretação de cores e formas, e a percepção lógica, perpetrada quando o professor procurou dar sentido às cenas mediante os indícios interpretados.

No exemplo abaixo, ao interpretar as marcas gráficas (riscos) como sinal de rompimento, de mudança de vida ou de final de uma etapa, B acionou a percepção estética. Depois, ao atribuir sentido àquelas marcas na cena em

questão, mediante um trabalho de estabelecimento de relações entre as cenas anteriores, a docente mobilizou a percepção lógica:

“(...) e ela, olhe os riscos, tentou de todas as maneiras tirar esse homem da sua vida, *riscar* ele de sua existência, pois ele a havia abandonado, trocado por outra...” (profª B)



figura 8: marcas gráficas indicadoras de rompimento

As docentes, mobilizando seus esquemas mentais no processo de atribuição de sentido às imagens que viam, puderam entender como os elementos da figura (cores, formas, expressões) dialogam entre si e quais significados expressam a partir do modo como estão dispostos, realizando um trabalho mental relevante e significativo que nada tem a ver com a simples recepção da imagem pela visão, mas sim com o “tratamento de informações” mencionado por Not (1993) e Buoro (2003), o qual envolve operações mentais complexas: estabelecimento de relações, comparações, classificações, levantamento de hipóteses.

Os dados também permitem divergir de Moraes, quanto à afirmação de que só há leitura do que está escrito. Em contrapartida, confirmam a inclusão das imagens como textos, pois elas foram lidas e interpretadas, “traduzidas em palavras”, como afirma Lajolo (1993).

Outro ponto merecedor de destaque nessa etapa foi o fato de algumas docentes (cinco das nove professoras) manifestarem surpresa ao realizar a leitura desse tipo de livro. Após a conclusão das atividades, uma delas comentou que foi “como ler um texto escrito” e que “não sabia que dava certo”. Pode-se inferir, a partir dessa fala, que a falta de conhecimento sobre esse tipo de leitura é um fator limitador das possibilidades de compreensão tanto do professor como leitor, que pode não conseguir interpretar as imagens, quanto do professor como formador de leitores, que por conta da falta de subsídios para a realização de um trabalho com esses textos na sala de aula, acaba resistindo em utilizá-los.

Contudo, apesar de se tratar do primeiro contato mais efetivo que tiveram com tais atividades, as produções orais da maioria das docentes (sete das nove), revelaram-se dinâmicas, estruturadas e coerentes.

Duas professoras realizaram uma leitura denotativa, descrevendo cena a cena, fielmente. Uma delas (E) justificou sua leitura dizendo que: “tal qual o aluno, nós não podemos também ficar divagando, senão ninguém entende o que os quadros dizem”.

Essa educadora é a mesma que não admite “viagens” e prefere tudo “preto-no-branco”. Segue abaixo um trecho de sua leitura:

(...) Na primeira página vemos dois lápis, um rosa e um azul, que estão juntos, possivelmente mostrando um casal. Na segunda folha, eles estão na cama, depois eles estão num tipo de jardim, depois apareceu outro lápis, de cor diferente, que foi embora com o lápis azul. O lápis rosa ficou chorando, nessa folha, depois ele foi para a sua casa e sentou na cama ...” (E)

A outra docente que realizou uma leitura denotativa não se preocupou em utilizar conectivos para encadear as cenas, dizendo tudo numa frase só: “eles se abraçaram, eles no parque, eles na cama, eles passeando, ele viu o amarelo, ele foi embora com ela, o rosa chorou...” (profª I).

Essa docente encontrou dificuldades em seqüenciar as cenas, voltando muitas vezes, demonstrando em certos momentos até desânimo sem, contudo, pedir auxílio. Convém destacar que as duas docentes consideraram a leitura de imagens como descrição fiel de obras, revelando em seu discurso igualmente uma preocupação com a avaliação. Diante disso, pode-se inferir que as concepções pedagógicas (sobre leitura, aluno, alfabetização) podem ter exercido influência na leitura (interpretação das imagens) dessas docentes, as quais preocuparam-se mais em descrever literalmente as cenas do que em organizá-las, enriquecendo a narrativa.

Finalmente, o encaixe de situações novas ocorreu após a leitura da última página do livro, cujo desfecho não é claramente determinado, ficando aberto a uma interpretação subjetiva de cada leitor. O mar está revolto, as cores rosa e azul misturadas, e o único indício é uma marca, no lugar onde o lápis estava sentado na areia.

No quadro 9 encontram-se as respostas dadas:

Quadro 9 - respostas dadas pelos docentes ao final do livro História de Amor

Significação	Justificativa	Respostas
Ele pulou no mar e foi atrás dela, ela o viu e também mergulhou.	<p>“A cor azul e rosa estão misturadas; e o lugar dele está marcado na areia da praia. (profª G)”</p> <p>“Ta na cara que ele pulou, as cores se misturaram porque as lágrimas dele e dela também caíram no mar, e ele pulou para alcançar o barquinho” (profª I)</p> <p>“Os dois se viram e esqueceram a raiva; pularam no mar para se encontrarem” (profª C)</p>	3
Ele a viu no barco e foi embora, percebendo que tudo havia acabado.	<p>“O buraco na areia, é o lugar onde ele sentou, e está vazio” (profª D)</p> <p>“Ali ficou um sinal, uma mancha na areia mostrando que ele esteve ali na cena anterior. A lacuna mostra que ele foi embora” (profª F)</p> <p>“ Olhe só, ele estava aqui, a cena é a mesma, mas não tem ele, só o lugar onde ele sentou” (profª B)</p> <p>“O lugar vazio, o barco ao longe. Ele saiu dali” (profª H)</p>	4
Ele pulou no mar, se suicidando.	<p>“As cores misturadas, é a lembrança dela, rosa e o sangue dele, azul. Ele morreu feliz” (profª A).</p> <p>“Ah, ele deve ter pulado e se afogado, aí a água ficou assim” (profª E)</p>	2

As docentes deram respostas diferentes ao fim do livro, exercitando sua imaginação. Foi um momento prazeroso, quando muitas delas puderam conjecturar sobre o final daquele desastrosos romance. Apoiaram-se nas cores e nos indícios contidos na cena, e a partir deles criaram o seu final.

6.2. A Leitura da Propaganda

6.2.1. Apresentação e discussão dos dados

O texto publicitário exigiu maior atenção e abstração para poder ser lido, uma vez que a idéia central não está na imagem, mas na relação entre os elementos. Também é maior o nível de representação, visto que os poucos objetos presentes na cena, de acordo com a maneira como estão dispostos, simbolizam

o carro (ou o sonho da pessoa) e o aumento do poder de compra por intermédio do ato de poupar.

Quadro 10 - a leitura da propaganda realizada pelas docentes

Aspectos da leitura da propaganda	Número de respostas
Relata aquilo que é visto objetivamente na imagem sem estabelecer relações entre os elementos	02*
Estabelece relações entre os elementos da imagem, produzindo uma significação coerente	07
Cria situações novas	01
Utiliza-se de experiências pessoais ou conhecidas?	07
Abstrai a idéia central	07
Encontra dificuldades na interpretação dos indícios	02*
* Tratam-se dos mesmos sujeitos	

Esse tipo de texto, de modo análogo ao livro de imagens apresentado anteriormente, permitiu que a mensagem metafórica emitida pela imagem fosse entendida pela maioria das docentes (sete das nove professoras).

Duas participantes não conseguiram entender o que a imagem representava, tampouco o significado dado individualmente aos seus elementos (moedas, pneu, crianças) na cena. A intervenção da pesquisadora, a pedido, foi realizada por meio de questionamentos. Abaixo, um exemplo de uma dessas leituras:

- Eu não entendi esse pneu aí... (i)
- **Olhe para o todo... não dá pra perceber qual a mensagem que a propaganda mostra? (P)**
- Vou tentar. As moedas estão aumentando o valor... 10 centavos... vão aumentando, aí no caso, aparece a roda, sei lá...
- (pausa)
- **O que a roda pode significar? (P)**
- Ela é mais cara do que está aqui, sei lá... (I)
- **Por que você acha que é uma propaganda da Nossa Caixa? (P)**
- Porque está escrito Nossa Caixa aqui (I)
- (pausa longa)
- **E essas crianças, o que você acha dessas crianças? (P)**
- Aquelas crianças embaixo? Elas estão apontando pra mim (I)
- **Mas elas estão felizes, o que elas estão fazendo? (P)**
- Elas estão felizes, estão fazendo gestos, elas estão apontando pra mim. (I)
- **E elas estão com a camiseta de quê? (P)**

- Da “Força X”, que é uma propaganda da Caixa Econômica... é uma poupança, no caso, essa “Força X “ (I)
- **Então pode ser uma propaganda de poupança? (P)**
- É... seria uma propaganda de poupança (I)
- **Então, leia para mim como se fosse uma propaganda de poupança... tem a roda... Quais elementos o autor usou para transmitir a mensagem?(P)**
- A roda, no caso, e a moeda... sei lá (I)
- **O que a roda e as moedas têm a ver com poupança? (P)**
- Então, eu não entendo o porquê da roda... eu não entendo o porquê da roda... (I)
- **Por que será que esses publicitários aí colocaram uma roda no meio de moedas?(P)**
- Moedas, tudo bem, porque com elas você está poupando... mas no caso meu, nossa, sinceramente, eu não consigo entender o significado, por que dele estar aí. (I)
- **Na sua opinião, uma criança conseguiria ler essa propaganda (P)**
- Eu acho que não, ele veria a roda aí e pronto. (I)

Essa professora não conseguiu sair da concretude da cena para abstrair a idéia central, procurando os significados naquilo que é visto, e não em outras possibilidades, o que ratifica as afirmações de Rossi (2003) e de Parsons (1992), de que embora a compreensão estética siga estágios de desenvolvimento que vão se refinando com a idade e o nível cognitivo, a posse do pensamento formal não garante que todos os indivíduos vão conseguir abstrair a idéia central de determinados textos, dentre eles o publicitário. Outros fatores vão intervir nesse processo, tais como a falta e a familiaridade com materiais desse tipo.

Uma situação nova foi criada pela prof^a A: esta se referiu à propaganda como uma promoção: “comprando o pneu você estaria ganhando mais dinheiro”. Justificou seus argumentos pelo fato das moedas estarem ao lado da roda, e irem aumentando progressivamente de valor.

Ao contrário das duas docentes que não conseguiram interpretar oralmente a imagem, as outras sete docentes realizaram uma leitura conotativa, ou

seja, buscaram o significado nas associações que o texto sugere e não no que está literalmente expresso nele.

Os indícios foram interpretados por esse grupo de docentes da seguinte maneira: as moedas, como o dinheiro a ser poupado; a roda, como o sonho que pode tanto ser um carro, como uma casa, ou outra coisa; as crianças, o crescimento (elas crescem, o dinheiro cresce também, se poupado) ou o motivo da poupança (quem não sonha em deixar um “pé de meia” aos filhos?).

Outra característica marcante dessa leitura, encontrada também na leitura do livro de imagens, foi o apoio na experiência anterior. As docentes realizaram uma leitura também da realidade, ao comentar que “nem todos que poupam conseguem realizar os sonhos” (D), ou “atualmente, o sonho do brasileiro não é nem o carro, é uma casa... por isso deveria ter uma casa aí” (G).

Concluindo, os dados permitem considerar que a interação entre as professoras e os dois textos baseou-se principalmente na experiência anterior. Revelaram que, apesar da maioria das docentes não conhecer esse tipo de livro, todas empreenderam esforços para atribuir sentido a ele, realizando a leitura referida por Smith (1999) e Bombini (2001), a qual consiste em “fazer perguntas ao texto”, relacionando-o a outros textos significativos para a atribuição de sentido.

A maioria das educadoras realizou leituras estruturadas e coerentes, com exceção daquelas que, presas à sua concepção de leitura de imagens como descrição fiel, não conseguiram criar uma narrativa encadeando as cenas do livro de imagens, o que permite inferir que as concepções pedagógicas

podem exercer influência não só na maneira do docente trabalhar com imagens em sala de aula (o professor como formador), mas também no modo como ele próprio interpreta a imagem (o professor enquanto leitor). O fato de haver participantes que não atingiram a idéia central da propaganda indica que a idade ou o nível de desenvolvimento cognitivo não garantem que todos os adultos consigam assimilar o significado de determinadas imagens cuja compreensão exija certa abstração.

7. TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA: CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO COM-PARTILHADO DE REFLEXÃO

Considerando que durante o período de entrevistas ficou evidenciada a necessidade de serem divulgados subsídios teóricos e metodológicos a respeito do trabalho com textos visuais na pré-escola, e levando em conta o interesse despertado nas participantes, foram organizadas sessões de estudo e reflexões, nos meses de setembro a novembro de 2005, totalizando dez encontros de três horas cada um, nas dependências da UNESP, Campus de Rio Claro.

O principal objetivo dessas sessões foi, mediante a organização de um espaço compartilhado, propiciar a troca de idéias e desenvolver reflexões a respeito do trabalho com textos visuais na pré-escola, estabelecendo relações entre os fundamentos teóricos e práticos referentes à leitura de imagens.

As aulas foram divididas em dois estágios: no primeiro, priorizou-se a discussão de textos e atividades práticas, relacionadas a algumas imagens apresentadas aos participantes (livros de imagens, fotografias, obras de arte, propagandas), selecionadas em conformidade com o universo pré-escolar. Após essa etapa, foram formados grupos que se responsabilizaram pela apresentação de um trabalho em sala de aula com um determinado tipo de imagem,

selecionado mediante sorteio: obra de arte, livro de imagem, fotografia e história em quadrinhos. Além dos textos discutidos em aula, os docentes também receberam uma vasta bibliografia sobre o assunto.

Foi entregue às professoras um formulário, para que elencassem as dúvidas sobre o assunto e as suas expectativas em relação ao curso. As dúvidas apresentadas, em sua maioria, reportavam-se ao ensino da leitura de imagens, sobre quais imagens apresentar e a respeito de como se daria a intervenção do docente nesse processo. Além disso, as incertezas quanto ao critério de avaliação também foram mencionadas pela maioria das docentes. Em relação às expectativas, estas se referiam à atualização, aperfeiçoamento, curiosidade e busca por estratégias.

As respostas serviram para se ter uma visão mais abrangente de como os participantes situavam-se em relação ao tema. A partir das dúvidas, foi realizada uma seleção mais rigorosa dos textos, considerando-se as expectativas elencadas.

Convém destacar que, na explicitação dos objetivos das sessões, deixou-se bem claro que não seriam oferecidas “receitas” ou “técnicas” em forma de palestras e discussões, nas quais somente o palestrante exporia o conteúdo. Entendendo as sessões como um ambiente em que deve haver, dentre outras coisas, a socialização de experiências (Nóvoa, 1995) e a construção de saberes (Tardif, 2002), o objetivo dos encontros foi o de oferecer às professoras um espaço para a troca de idéias e reflexão acerca de como a leitura de

imagens é vista e das possibilidades de sua inserção no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Durante esse processo, emergiram diversos comentários acerca da importância do relato de experiências (“uma coisa é pegar o texto e lê-lo por conta, sozinha; outra é trocar idéias, ler com alguém, que está passando pela mesma dúvida, pela mesma dificuldade”) e também a respeito do valor da instrumentalização propiciada pela teoria (“é bom a gente ter a teoria para nos orientar, pois ninguém aprende a partir do nada”).

Sete das nove professoras que participaram da pesquisa participaram dessas sessões de estudo e reflexão.

7.1. Apresentação e discussão dos dados

Serão explicitadas a seguir três situações presenciadas no curso que merecem ser destacadas: a troca de idéias, a discussão da teoria e a reflexão do professor sobre as atividades práticas, dando ensejo a diversas ponderações concernentes à maneira de aprender dos seus alunos.

A troca de idéias e a discussão dos textos revelaram-se momentos propícios para a exposição de dúvidas e sugestões de atividades, num trabalho de elaboração desse novo saber¹¹, confirmando as afirmações de Nóvoa (1995)

¹¹ A utilização do termo refere-se ao comentário de uma das participantes quando da apresentação do programa do curso: “esse é um assunto novo, um saber entre tantos que a gente ainda vai aprender” (P)

de que a socialização das experiências constitui-se em elemento essencial na construção da identidade pessoal e profissional do docente.

Compartilhar experiências com pessoas que fazem parte da mesma condição e são possuidoras de interesses comuns permitiu que as docentes percebessem que não estão isoladas com suas incertezas, visto que muitas delas não conheciam ainda o assunto ou sentiam-se receosas em trabalhar essa leitura, por desconhecimento a respeito de como ensinar a ler imagens.

Ao discutir dúvidas, dar e receber sugestões, criticar a teoria ou mesmo ouvir os colegas, as professoras se colocaram como indivíduos em processo contínuo de reflexão sobre o que já sabem e sobre o que estão aprendendo, ou seja, a construção desse saber se torna mais agradável quando é compartilhada, como menciona a prof^a E, ao dizer que “dessa forma não são só as dúvidas, é a nossa experiência que está sendo partilhada, estou gostando porque sinto que eu ensino e aprendo, e isso é muito bom”.

Essa fala remete às idéias de Tardif (2002), quando afirma que ao transmitir os saberes a seus pares, o professor não se constitui apenas em um prático, mas também em um formador. A socialização das experiências igualmente permite confirmar as idéias de Tardif (2002) sobre a importância de se levar em consideração, na formação de professores, os saberes advindos da experiência (a cultura docente), a qual é capaz de contribuir significativamente na construção do conhecimento.

De modo idêntico, a discussão da teoria em grupo constituiu-se em fator desencadeador de reflexão. Para as educadoras, perceber que convergências e

divergências de opiniões eram comuns, reconhecer que as dúvidas geradas são salutares, permitiu reavaliar sua prática, estimulando o empenho para se aperfeiçoar. Tudo isso contribuiu para aumentar a segurança e diminuir a ansiedade.

A partir das discussões sobre a teoria, mediante a apresentação de textos referentes à leitura de imagens, foi apontada a necessidade de aprimorar essa modalidade de saber que se encontra em constante evolução, como ilustra o comentário abaixo:

(...) para mim, a prática na aprendizagem por si só não é suficiente, é necessário aperfeiçoamento; isso vai depender da pessoa. No nosso caso, se a gente parar por aqui, só nesse curso, e não tiver mais estímulo para continuar, ou para apresentar nossos trabalhos e dúvidas, a gente não vai se aperfeiçoar, por mais que a gente estude por 'fora' a gente precisa de mais, tudo muda, aparecem livros novos, coisas novas, idéias novas..." (profª I)

A reflexão sobre a sua identidade profissional aconteceu durante uma atividade prática, quando foi solicitado às docentes que se representassem como professores por intermédio de desenho, pintura, grafite, caricatura, símbolos...

A utilização de códigos visuais como forma de comunicação acionou a construção de uma memória coletiva da história da própria docência, uma vez que foram muitas as reflexões externadas durante as apresentações dos desenhos, as quais retrataram a condição docente na atualidade: o receio às mudanças, as dúvidas e inseguranças, as cobranças sofridas, o sentimento de imobilidade diante de conteúdos defasados e pautados na educação tradicional, que muitas vezes são impostos unilateralmente.

Dentre as representações da identidade profissional por intermédio de imagens, destacam-se a figura de um “polvo”, o olho de um furacão e uma caixa com várias coisas dentro. A primeira docente justificou a representação que fez de si como “uma pessoa que precisa ter vários braços para abraçar o mundo, o sistema, a criança, e, mesmo assim, manter um olhar calmo” (S). Outra se retratou como “sendo tragada pelo olho de um furacão, representado pelo horário, prazos, livros, e mesmo assim tendo que dar afeto, ser a luz, brincar...” (F).

Finalmente, a docente que se representou como caixa de surpresas justificou: “Sou uma caixa de surpresas ou uma caixa de Pandora. Posso passar tanto alegria e otimismo ou acabar com um sonho. Na caixa tem tudo o que eu posso ser: fada, bruxa, a bala doce, o livro, o não (dedo em riste), a música, a brincadeira, a dúvida, enfim, todas as ferramentas” (A).

As representações acima transcritas demonstram que as professoras reconhecem que suas atitudes, comportamentos e práticas podem influenciar tanto positivamente como negativamente a vida do aluno. Reconhecem também que muitas são as cobranças e exigências sofridas, as quais as sobrecarregam em demasia. O fato de “mesmo assim, manter um olhar calmo” demonstra a responsabilidade que sentem.

Finalizando, a reflexão do professor sobre a prática constituiu-se em elemento desencadeador de outra reflexão sobre o processo de aprendizagem da leitura de imagens: como aprende o aluno?

A cada encontro foram levantados questionamentos que conduziam o docente a uma reflexão acerca da sua prática. As educadoras, durante a leitura das imagens solicitadas, comentavam entre si: “como perceber se a criança está entendendo o que a imagem quer dizer?”, “como perceber quais estratégias estão usando para construir suas hipóteses sobre a interpretação de marcas e sinais gráficos contidos na imagem?”, “será que elas conseguiriam ler essa imagem?”.

A atitude de colocar-se no papel do aluno contribuiu para que a professora sentisse as dificuldades e se interessasse pela averiguação do processo de construção desse conhecimento percorrido por ele, o que de acordo com Rossi (2003) auxilia o professor na elaboração de estratégias para refinar mais e mais o olhar.

Dessa maneira, o curso se constituiu, acima de tudo, num local de auto- formação, pois as professoras puderam refletir sobre a sua prática e sobre aquilo que ela proporciona ao aluno, confirmando as afirmações de Freire (1995) que o docente se auto-educa ao pensar no *como* educar. Ao perceberem-se, nesse processo, também como aprendizes, as docentes assumem, como diz Almeida Junior (2000, p. 20) “um compromisso de rever a sua capacidade de leitura de imagens e, sem medo e com humildade, admitir que ele também está aprendendo para ensinar melhor”.

“(…) você vê a dificuldade, é assim que eles se sentem também, eu acho”. (H)

“(…) devemos saber o que se passa na cabecinha deles, para poder orientar...” (I)

A socialização das experiências também permite confirmar as idéias de Tardif (2002) sobre a importância de se levar em consideração os saberes advindos da experiência (a cultura docente), a qual é capaz de contribuir significativamente na construção do conhecimento.

Cabe reproduzir dois comentários interessantes externados por duas docentes quando da avaliação final do trabalho, cujo conteúdo sintetiza a visão de uma parcela expressiva do grupo:

“(...) deveria haver mais cursos como este. Confesso que no início estava totalmente “por fora”, não sabia o que iria encontrar. Mas agora acredito que saberei começar a utilizar as imagens sem aquele preconceito, sabendo que elas podem também desenvolver a parte cognitiva, e alfabetizar” (A)

“(...) Antes eu não pensava sobre esse trabalho; achava que isso cabia ao professor de educação artística na segunda ou terceira séries. Achava que a gente podia ensinar pelo instinto, pela experiência. Hoje penso diferente, tenho a ajuda dos textos, e a até estou preparando algo dentro do meu planejamento, referente ao trabalho com esses textos como eu trabalho os outros...porque não incluir?” (H)

Depreende-se da fala de H, que essa docente percebeu as limitações do seu conhecimento prático, o qual necessita da teoria. A “ajuda dos textos”, como menciona H, aliada ao conhecimento advindo da experiência, poderá multiplicar as possibilidades da elaboração de estratégias adequadas e ricas para o trabalho com textos visuais.

Ao tomarem consciência - mediante o “pensar sobre a sua prática” - de que a extensão da sua prática é limitada, o docente passa a desejar modificá-la. Nesse sentido, a apropriação da teoria constitui-se em elemento desencadeador da ampliação da capacidade de renovação e reconstrução de uma nova prática, adequada à sua nova realidade.

8. QUARTA ETAPA DA PESQUISA: OBSERVAÇÃO

Com o objetivo de identificar quais são as repercussões das discussões e reflexões desencadeadas pelas sessões de estudo no trabalho pedagógico das docentes, foram realizadas observações de duas atividades realizadas em sala de aula. Uma ocorreu no início da pesquisa, concomitantemente à coleta de dados das etapas anteriores, e a outra no final, quando as docentes já haviam frequentado o curso.

Foram utilizados como material para o desenvolvimento das atividades dois livros de imagens:

- *O piquenique de Nique e Pique* – Maurício Veneza (na primeira atividade);

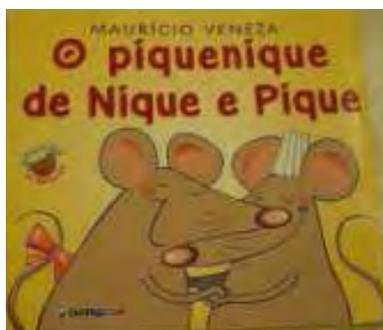


Figura 9 – Capa do livro “O piquenique de Nique e Pique”

- *Brinquedos* – André Neves (para a segunda atividade);

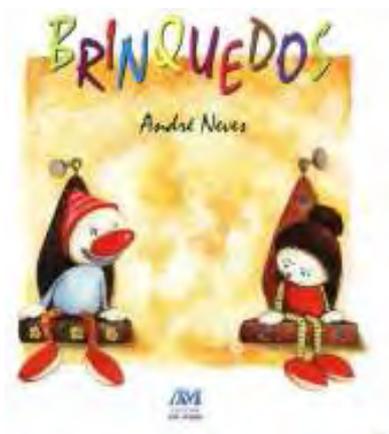


Figura 10 – Capa do livro “Brinquedos”

É oportuno destacar que a observação envolveu sete das nove professoras que fizeram parte da pesquisa, pois duas delas não puderam participar dos encontros.

Foi utilizado como material um diário de observações, onde foram registradas todas as manifestações dos alunos e da professora: falas, gestos, atitudes diante dos problemas propostos (interesse, dúvida, prazerosidade, curiosidade, vontade, motivação, apatia, etc.).

Para averiguar se os docentes, a partir das discussões da teoria e das reflexões sobre a prática apresentadas durante o curso, iniciaram um processo de mudança e criação de novas atitudes com relação ao emprego de imagens na sua prática cotidiana, foram comparadas as duas atividades (inicial e final).

Partindo do princípio de que o conhecimento é um processo que evolui continuamente, a observação e posterior comparação das atividades visou a verificar a existência de um processo, mesmo que modesto inicialmente, de

mudança na maneira de apresentar as imagens às crianças, de intervir, de mediar, bem como se houve consciência por parte dos docentes, das possibilidades que a reflexão sobre a sua própria prática e o conhecimento da teoria podem trazer para o seu desempenho profissional.

8.1. Apresentação e discussão dos dados

Os dados indicam que a participação nos encontros contribuiu de maneira positiva na forma como as professoras realizaram a segunda atividade com os alunos. Em todas as produções, é possível visualizar as mudanças, em maior e em menor grau, nas atitudes e na intervenção das docentes.

Houve, por parte das sete participantes, uma alteração no modo de conduzir as atividades, algumas ainda tímidas, outras mais intensas. As mudanças referem-se, em sua maioria:

- *ao modo de conduzir as atividades dadas a partir da imagem* : Os questionamentos, inicialmente visando a uma resposta padrão e linear (descrição fiel), passaram a envolver também uma preocupação com o modo de pensar do aluno (o que diz e no que se baseia para chegar a determinada conclusão), e também com a qualidade dos seus questionamentos (como a sua mediação pode auxiliar a criança no processo de atribuição de sentido). Perguntas do tipo: “diga o que você está vendo”, deram lugar a solicitações mais elaboradas: “vendo essas cenas, dá para contar uma história? Então, contem-me”.

Também passaram a propor desafios: "como você chegou a tal conclusão?". Disso se depreende que o fato de se colocar no lugar do aluno durante as atividades de leitura de imagens realizadas nas sessões, possibilitou ao docente refletir sobre quais perguntas fazer para atingir determinado objetivo. Uma professora comentou:

"eu não tive dificuldade em ler o livro, mas fiquei nervosa e pensei que não conseguiria, então eu sei muito bem o que as crianças podem sentir, e é ruim...então a gente tem que ir "de leve", observar o que a criança está tentando dizer, o que direcionou o olhar dela para isso" (B)

- *à apresentação da imagem aos alunos:* Com relação a esse aspecto, um fato mencionado pelas docentes merece ser mencionado aqui: na maioria das classes e nas duas atividades, as crianças, por conta da leitura do livro, tiveram que mudar a posição das carteiras (antes enfileiradas). Uma professora, durante a arrumação da sala para a realização da segunda atividade, relatou que "deu tão certo, que agora eu uso as carteiras assim até para ler os livros de história ou mesmo o livro didático na outra série onde eu trabalho, pois assim um vê o outro, e a gente pode discutir melhor" (G).

Essa constatação, por parte da professora G, indica que a docente percebeu que a atividade requiritava uma mudança na organização do espaço da sala, a fim de tornar-se mais prazerosa. Os resultados dessa mudança (maior contato e interação, proximidade dos alunos, criação de um ambiente informal) agradaram tanto que a docente resolveu aplicá-la também às atividades de leitura dos textos escritos, em sua classe de ensino fundamental. Isso indica que houve o início de uma mudança na postura de G na sala de aula, inicialmente com relação á alterações estruturais (organização do espaço). Ao per-

ceber que a atividade “não combinava” com carteiras enfileiradas, a docente procedeu à uma mudança na disposição das carteiras, dizendo:

“(...) assim é melhor, a gente vê *e/es* e eles vêem a gente. Essa leitura, por não ter escrita, não combina com fileiras, então a gente muda aqui, muda ali, até acertar” (G)

A disposição de carteiras de modo que cada um veja e seja visto propicia maior contato entre os alunos e os amigos e estes com a professora. Este contato, desde que freqüente, poderá se constituir em terreno fértil para a geração de discussões, que conduzirão a questionamentos, que levarão a reflexões e, quem sabe, resultarão na formação de indivíduos mais críticos, como enseja Almeida Junior (2000) e Peters (1974). Assim, o docente terá cumprido o seu verdadeiro papel como “agente socializante”.

- à intervenção do docente: na maioria das atividades finais, percebeu-se um maior estímulo da professora à troca de idéias e à criatividade do aluno, além de uma abertura para o conhecimento prévio e auxílio mediante questionamento e discussão. Algumas professoras, antes preocupadas com a duração da atividade, passaram a utilizar o tempo melhor, distribuindo o horário: tempo para a leitura, o questionamento e a formulação de hipóteses, tempo para a realização da atividade. Muitas entenderam tratar-se de uma atividade que demanda maior tempo para a observação, adequando as outras atividades do dia a partir desta. Uma professora reclamou que:

“(...) infelizmente a gente não pode ocupar muito tempo, o que se pode fazer é dosar, utilizar histórias menores quando o dia estiver “cheio”, ou utilizar as obras de arte, fica bem legal”. (H)

- *à forma de avaliação dessa leitura:* Houve, no tocante à esse aspecto, uma maior valorização da releitura e da intervenção ao invés da reprodução, indicando um empenho maior na avaliação do processo, e não no produto final..

A fim de não tornar longa a descrição dessa etapa, será apresentado abaixo a manifestação de uma das docentes, em cujas atividades repetiram-se fatos significativos verificados na maioria do grupo:

O quadro abaixo mostra uma das produções iniciais e finais da professora E.

Quadro 11 – Atividade final e inicial da professora E

LIVRO DE IMAGEM “O PIQUENIQUE DE NIQUE E PIQUE”				
	Intervenção da professora na leitura	Atividade solicitada a partir da imagem	Posicionamentos durante as atividades	Justificativas
Atividade inicial	- perguntas sobre: o que estão vendo na cena. - privilegiou a descrição	Leitura coletiva, dirigida na maioria das vezes pela professora. Desenho de uma parte da história. O livro ficou exposto na lousa, foi manuseado pela professora.	A professora direcionava para o uso correto de cores e disposição de objetos e personagens no espaço (cena). Usava expressões do tipo: “está errado, veja bem, faça direito”.	“eu entendo assim, que a criança precisa dizer o que está acontecendo na cena, para ler direito. Entendo que meu papel é o de ajudar a leitura, facilitar para eles que não conhecem como se lêe isso ainda”. “Se ela desenhar aquilo que eu pedi, está certo”.
LIVRO DE IMAGEM “BRINQUEDOS”				
	Intervenção da professora na leitura	Atividade solicitada a partir da imagem	Posicionamentos durante as atividades	Justificativas
Atividade final	Inicialmente lembrou o livro anterior: “você se lembram do livrinho das pegadas”? Vamos ler outro igual. Estabeleceu um diálogo informal sobre os brinquedos que possuíam, quais gostavam mais, etc e a partir daí Introduziu a história. estimulou à formulação de hipóteses; o que vocês acham que vai acontecer? Por que você acha isso?	Intervenção em uma das cenas da história: desenhar o seu brinquedo favorito nas mãos dos personagens O livro pôde ser manuseado individualmente, embora a leitura fosse coletiva. As crianças	A professora procurou atender às solicitações de auxílio. - Não se prendeu tanto ao certo ou errado, mas mediante questionamentos, incitava a criança a verificar suas hipóteses. Realizou com as crianças atividades de escrita antes da apresentação da história. Ainda manteve-se insegura, porém se surpreendeu com o resultado do trabalho	“O meu papel aí é o de orientar, pois a criança não deve ir além da idéia central da história, aí a gente questiona, faz ela voltar à história e realizar uma leitura coerente, compreensível” “Como eles lêem e percebem detalhes que a gente nem tinha visto!”

A professora E é a docente cuja concepção de leitura se prende à decodificação. Também foi uma das professoras que apresentou como dificuldade no trabalho com imagens a “falta de um critério para avaliação” das leituras. Igualmente, a docente encontrou dificuldade em realizar a leitura do livro de imagens, somente procedendo a uma descrição.

A atividade inicial

Na primeira atividade, a educadora sentiu-se insegura (“eu não sei o que vai dar, mas vamos lá... vou ler daqui mesmo.”) Depois de colocar os alunos menores na frente, a professora introduziu o assunto, apresentando a pesquisadora e dizendo que hoje eles iriam ler um livro diferente, que “não tinha letra nenhuma”, que era para “fechar a boca” e ouvir com atenção, pois ela iria fazer perguntas posteriormente.

As crianças, curiosas pelo inusitado da atividade, ficaram em silêncio. A docente apresentou o livro aos alunos, folheando-o na frente da classe (as cartelas enfileiradas), e pedindo que dissessem o que acontecia em cada página.

Em relação às crianças, observou-se, de início, muita preocupação em “fazer e dizer o certo”, decorrente da imposição de formas de atuação. Uma menina ia contando a história do seu jeito (“esses namorados iam lanchar...), quando a professora interrompeu: “não é assim, é pra dizer o que você está vendo aqui, direitinho, olhe bem, nessa cena aqui, o que eles estão fazendo?”.

Também desconsiderou a leitura de outro aluno, semelhante àquela realizada pela menina, dizendo: “depois vocês podem imaginar, agora é para ler”.

Percebeu-se igualmente que os alunos não estavam acostumados com esse tipo de atividade, e não conheciam essa modalidade de livro, pois a curiosidade foi grande.

Durante a apresentação das cenas, E não permitia que a idéia central de cada cena fosse inferida pelos alunos, transmitindo-a previamente, sem deixar

que eles chegassem a ela sozinhos. O receio de que as crianças não conseguissem ler estava patente nas atitudes e maneirismos da docente que, ao perceber o interesse das crianças, ficou mais relaxada e disse que “até que dá certo, até que eles estão fazendo bem”. A preocupação com o produto também ficou evidente na solicitação da atividade (a reprodução de uma cena do livro, “mais fácil de desenhar, segundo ela”), quando pedia aos alunos que usassem as mesmas cores dos ratinhos, senão estaria errado”.

Percebeu-se nas crianças a dependência de modelos, pois muitas delas chegavam mais perto do livro (colocado no porta-giz da lousa) para copiar cada detalhe da cena e procuravam o lápis cuja cor fosse a mais próxima à dos desenhos.

Houve boa vontade em auxiliar as crianças, mas a ânsia em conseguir que a atividade “desse certo” acabou fazendo com que a atividade não atingisse o objetivo proposto pela docente que era “permitir a leitura das cenas de modo coerente, estimular a atenção e a curiosidade, fazer com que as crianças tivessem uma atividade prazerosa”¹². O fato de descrever (literalmente) e reproduzir (copiar) a cena, acabou desestimulando aqueles que queriam desenhar mais e exercer sua criatividade mediante uma narrativa.

Além disso, o tempo foi devidamente cronometrado, para que as crianças pudessem ir ao playground, única atividade fora da classe naquele dia. A professora apressava os alunos, dizendo que quem demorasse iria “perder o

¹² Foi perguntado, de início, à professora, quais seriam os objetivos propostos para essa atividade de leitura. A resposta foi anotada no diário de campo.

parque”, o que acabou fazendo com que as crianças, na tentativa de acabar logo, desenhassem e pintassem rapidamente.

O início de uma mudança...

Com relação à segunda atividade, a professora pediu aos alunos que sentassem em círculo, para admirar mais de perto as gravuras, justificando que “as carteiras enfileiradas não propiciam uma total liberdade de movimentos”.

Também, como um preâmbulo, a professora lançou questões a respeito dos brinquedos que as crianças possuem em casa, do qual gostam mais, do que gostam de brincar e o que fazem com os brinquedos que ficam velhos. Depois, introduziu a história: “hoje vamos ler um livro sobre dois brinquedos que vocês conhecem... quem consegue adivinhar quais são?”.

A professora aproveitou esse momento para formular com eles uma lista dos brinquedos preferidos, os quais eram escritos numa folha de papel pardo e depois afixado na lousa. Dentre eles, encontravam-se a boneca e o palhacinho (boneco de pelúcia, “protagonistas” da história do livro de imagens).

Houve ainda o cuidado de deixar que as crianças manuseassem o livro e vissem as figuras. Depois dessas etapas, começou a leitura propriamente dita. Sua intervenção se baseou em questionamentos, perguntas direcionadas primeiramente a um determinado aluno e, num segundo momento, perguntava à classe se alguém mais partilhava daquela opinião, além de indagar sobre os indícios em que se baseou para afirmar aquilo. No final, a professora pediu que

as crianças dessem a sua opinião sobre o livro: “você gostaram? É um livro bom? Por quê?”

Cabe ressaltar que após a leitura do livro, a professora conversou com as crianças sobre o seu autor (cuja fotografia encontra-se na página final), seu nome e um pouco da sua vida.

Diferentemente da primeira atividade, a docente privilegiou a partilha de idéias e a atividade feita em grupo, as quais aconteceram de maneira agradável e prazerosa. Um aluno relatou que “fica mais legal ler o livrinho escutando o que os outros também estão vendo”.

Foram aproveitados os conhecimentos que as crianças possuíam sobre o assunto, dando espaço para o que Freire (1986) denomina “leitura de mundo” e a partir dela, introduziu a atividade, que tomou um sentido diferente da primeira, a qual foi introduzida e direcionada segundo o professor e pelo professor, que não procurou saber o que as crianças conheciam do assunto do livro.

É oportuno lembrar as afirmações de Rossi (2003) de que embora a leitura de mundo deva ser valorizada, alguns elementos significativos da leitura devem ser priorizados. Nesse sentido, deve ser realçado o cuidado da docente em observar como a criança estava conduzindo a história e encadeando as cenas, realizando um raciocínio coerente com a história que as figuras contavam. Os questionamentos adequados foram possíveis devido ao fato da professora ter lido o livro previamente. Sobre isso ela assim se manifesta:

“(...) eu li antes em casa e anotei algumas coisas, algumas perguntas que eu podia fazer, como eles poderiam interpretar cada cena, daí eu elaborei um... sabe, um mini-planejamento numa folhinha para avaliar depois”.(E) (grifou-se)

A elaboração de um mini-planejamento baseado no estudo da imagem revela que a docente iniciou um processo de mudança: de docente que considera o “preto-no-branco”, para alguém que reconhece que certas “viagens” podem se constituir em indícios favoráveis para se entender como o aluno está se portando naquele momento. Essa atitude da professora em se informar previamente sobre o conteúdo das cenas, analisando-as e extraindo delas subsídios para elaborar seus questionamentos, confirma as afirmações de Taddei (1981) que, para apresentar imagens e saber como utilizá-las, o docente precisa, antes de tudo, estabelecer com elas uma relação de proximidade e frequência, para poder planejar atividades interessantes, que envolvam reflexão, crítica e discussão .

Para tanto, a docente constituiu-se, primeiramente, em leitora do livro de imagens para depois elaborar suas estratégias como formadora de leitores, o que confirma as afirmações de Ramalho e Oliveira (1998) de que o docente, além de aprender a reconhecer os elementos que estruturam as linguagens plásticas, necessita, ao mesmo tempo, constituir-se um leitor de imagens visuais.

Quanto à atividade dada a partir da imagem, os dados demonstram que esta não se restringiu a uma mera cópia, mas a uma intervenção: a professora ofereceu aos alunos uma folha de papel com a imagem das duas crianças segurando um brinquedo fictício (nas mãos, havia uma parte “vazada”). A partir desse desenho, foi solicitado que elas desenhassem o seu brinquedo preferido. Algumas se esqueceram dos desenhos e se “desenharam” na folha; outras a-

proveitaram os personagens e desenharam aquilo de que mais gostavam: bola, pião, carrinhos, ursinhos de pelúcia e até um cachorrinho de verdade, “melhor amigo para brincar”, como mencionou uma das crianças.

A iniciativa de deixar que o aluno interviesse, demonstra um novo modo de trabalhar e avaliar a leitura de imagens, indo além da oralidade. Ao levar para o texto a sua visão de mundo, estabelecendo com ele um diálogo, as crianças exercitaram a releitura entendida por Frange (apud Buoro, 2002, p.73) como uma re-significação, ou seja, “construção de uma nova leitura do mesmo objeto” – no caso, as ilustrações. Ao apropriarem-se da experiência alheia (o livro) pelo uso da imaginação, imprimindo nela a sua leitura particular, as crianças criaram uma nova experiência, confirmando as idéias de Vygotsky (1987) de que, ao proceder à leitura de uma imagem, a criança não está realizando uma mera reprodução, mas uma ação em que novas combinações são elaboradas, por meio da função criadora da imaginação, em conjunto com a experiência anterior.

Embora hesitante sobre o que aproveitar de tanta “bagagem”, a docente conseguiu não só envolver as crianças na leitura, mas também orientá-los para que não fugissem do assunto e narrassem uma história coerente com o que as cenas mostravam, ou seja, interpretar, recriar, porém, sem perder a essência, o enredo.

Em suas palavras, quando uma criança começava a “viajar”, a docente a “trazia de volta”, dizendo: “tudo bem, agora vamos voltar à historinha... sobre o que ela fala, mesmo?”, ou “onde a gente parou, pode me dizer, fulano”?

Apesar de a professora ainda demonstrar insegurança, ficou evidente a sua satisfação com o resultado do trabalho, pois a maioria das crianças realizou uma leitura coesa e criativa. A professora parabenizou os alunos e disse: “agora sim, vocês leram muito bem, perceberam coisas que nem eu tinha visto, puxa, ficou um trabalho lindo, vou deixar exposto na classe, podem colocar os nomes”.

Ao dizer que as crianças “perceberam coisas que ela não tinha notado antes”, a professora se reporta às constatações feitas por Buoro (2002) de que muitas crianças, ao contemplar uma imagem, acabam “guiando” os docentes na descoberta de coisas que eles não haviam visto até então. Ler imagens é educar essa percepção, tão marcante nessa etapa da vida da criança.

Resumindo, muitos aspectos presentes nas produções inicial e final da professora E apareceram nas outras produções. Destacaram-se as atividades dessa educadora por ser uma das docentes que manifestava pouco interesse por esse trabalho.

Convém destacar que o seu interesse aumentou quando ela percebeu que esse tipo de livro pode ser utilizado na elaboração de atividades sistematizadas envolvendo a escrita. A realização da “lista” de brinquedos animou a docente, que reconhece ser um trabalho interessante utilizar o texto escrito e o visual na alfabetização.

Consciente de que a leitura de imagens pode ser o ponto de partida para a leitura da realidade social e percebendo que o trabalho com imagens pode se constituir num aliado ao aprendizado da escrita, a professora menciona:

“(...) agora que eu já sei como é, até que posso trabalhar com imagens na alfabetização. A partir delas podemos trabalhar a oralidade e a escrita, é só começar e ter um pouco de boa vontade. Dá trabalho no início, mas é uma coisa bem interessante”. (E)

Imaginando que não conseguiu se fazer entender e tentando justificar sua afirmação, a docente reconhece que “está presa” ao texto escrito:

“(...) olha só, a gente acaba falando sem querer, isso é coisa de professor de pré III, a gente ainda está preso, digamos assim, ao escrito... (...) não quero dizer que o sentido da atividade, da imagem, sabe, se perde, quero apenas dizer com isso que a gente pode utilizar as imagens em atividades de escrita sem perder o sentido, vira uma brincadeira, é isso”. E) (grifou-se)

Apesar da possibilidade de ter havido, inconscientemente, uma interferência acarretada pela presença da pesquisadora no meio, é inegável que as professoras se empenharam em fazer o melhor que podiam, aprendendo com os alunos, virando parceiras.

É oportuno ressaltar que além da contribuição trazida pelas discussões e reflexões, as mudanças concernentes à condução da atividade também podem ser atribuídas à familiaridade (inicial) com esse tipo de literatura, uma vez que é o segundo contato que as docentes estabelecem com um livro só de imagens.

Sentindo que o livro já não é algo “desconhecido”, a professora pôde adequar algumas estratégias, criar outras e planejar as intervenções adequadas, como diz Freire (1985). A fala de uma das docentes demonstra isso:

“(...) agora a gente já conhece o livro, viu no curso, leu, aplicou antes, então a gente fica menos ...receosa de fazer alguma bobagem” (A)

Essa constatação vai ao encontro das teorias de Parsons (1992) e Rossi (2003), a respeito da influência da familiaridade com manifestações artísticas

no refinamento da compreensão estética e também na elaboração de atividades para a educação com imagens.

Finalizando, as mudanças ocorridas entre a atividade inicial e a final podem ser atribuídas à contribuição dos debates teóricos realizados nas sessões de estudo que intercalaram essas duas fases, redundando na ampliação do conhecimento das docentes acerca das possibilidades didáticas da leitura de imagens, propiciado pelas discussões e reflexões, participação em atividades práticas e socialização de experiências. Igualmente cabe ressaltar que os encontros contribuíram para pôr em relevo a inadequação dos métodos de avaliação pautados na educação tradicional nas atividades que envolvam imagens e também para que as docentes possam reformular ou pelo menos questionar o processo de avaliação utilizado na sua sala de aula.

Espera-se que as mudanças verificadas não se restrinjam apenas ao momento da observação mas que a realização de atividades como as relatadas acima decorram não somente do desejo de inovar, mas principalmente da crença nas possibilidades que o trabalho com imagens oferece para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, estético e social, uma vez que o processo ensino-aprendizagem envolve a formação global do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vive-se atualmente num mundo de linguagens plurais: oral, gestual, visual, corporal, artística e plástica. Além do livro, muitos outros suportes culturais fazem com que informações visuais sejam apresentadas em profusão.

A exposição constante ao enorme fluxo de imagens veiculadas por intermédio dos mais variados meios de comunicação e de informação, sejam eles impressos ou audiovisuais, exige que os indivíduos desde cedo empreendam esforços para atribuir sentido àquilo que vêem na TV, nos livros, em revistas ou na Internet.

A compreensão da linguagem visual é fundamental no processo de integração da pessoa na sociedade. Para que isso ocorra, é necessário algum preparo e conhecimento acerca da interpretação dos códigos de comunicação utilizados pelo grupo social no qual o sujeito se encontra inserido, sendo indispensável que ele desenvolva uma capacidade de leitura e de entendimento das mensagens que direta ou indiretamente lhe são dirigidas.

É certo que a tentativa do indivíduo de atribuir sentido às imagens que povoam o seu cotidiano já representa uma modalidade de leitura, ainda que

seja exercida de maneira rudimentar, razão pela qual é necessário um refinamento dessa atividade, a ser obtido mediante um processo de aprendizagem que cada vez mais se torna indispensável, especialmente diante da realidade atual, em que se tem consciência sobre o poder da informação e da possibilidade de sua manipulação em favor de interesses nem sempre louváveis.

Trata-se de uma questão de cidadania propiciar condições para que o indivíduo possa assimilar integralmente o conteúdo das informações que chegam ao seu conhecimento, desenvolvendo um raciocínio crítico e uma sensibilidade que lhe permita ir além daquela primeira impressão superficial.

Nesse contexto, a educação escolar assume um papel de extrema importância, cabendo-lhe inserir no trabalho pedagógico cotidiano um conjunto de atividades que envolvam a interpretação de diferentes imagens, o que implica uma mudança de paradigma que rompa com o modelo tradicional, em direção a uma nova prática que inclua o trabalho com as outras linguagens existentes, dentre elas a visual.

Mudanças decorrentes dessas concepções afetam a organização escolar e mais especificamente a estruturação do processo ensino-aprendizagem, exigindo atualização por parte de docentes a respeito da utilização de textos formados por imagens.

Levando em conta a importância atribuída ao trabalho com textos visuais na pré-escola e considerando que a prática do professor na sala de aula não está dissociada de sua concepção de mundo, de sua vivência como ser humano socializado e de sua condição de leitor, o presente trabalho procurou focali-

zar dois aspectos do educador: o professor como leitor e o professor como formador de leitores.

O primeiro objetivo desta pesquisa foi identificar o papel atribuído pelo educador ao trabalho com leitura de imagens em seu cotidiano escolar. Para isso, recorreu-se a entrevistas que versaram sobre as concepções dos docentes a respeito de leitura, de alfabetização e mais especificamente sobre leitura de imagens.

De igual modo, procurou-se verificar a condição de leitor de mundo dos professores, mediante observação das leituras por eles realizadas. Esse exame é relevante em virtude do papel de destaque que os docentes desempenham nesse processo de aprendizagem.

A análise dos dados e das demais informações coletadas durante a pesquisa permitiram verificar que pouca orientação teórica e metodológica é oferecida ao docente sobre esse assunto nos cursos de formação, embora já se considere o trabalho com textos visuais na escola como “uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica a sua presença no contexto da educação de um modo geral, e da infantil particularmente” (RCN, 1998, vol. 3, p. 85).

Em decorrência disso, verifica-se que é pouco freqüente a presença desse tipo de atividade nas escolas de educação infantil, pois, devido à falta de conhecimento específico sobre o assunto, o docente acaba não valorizando a leitura de imagens enquanto leitura, porquanto a imagem não é vista como texto propriamente dito.

A carência de informações a respeito das possibilidades de uso dos textos visuais acaba por criar uma resistência a qualquer tentativa de incluí-los no rol das atividades desenvolvidas habitualmente em sala de aula. Presas ao verbalismo convencional e sentindo-se inseguras diante da perspectiva de uma mudança, as docentes acabam se apoiando em metodologias já conhecidas que lhe trazem segurança.

Por outro lado, alguns educadores realizam uma interpretação ambígua do que seria “ensinar a ler imagens”, utilizando-as como modelo para cópia ou para decoração, ou ainda, em nome do “espontaneísmo”, deixando que a criança atribua o sentido que lhe convier, sem interferência.

Há também aquelas que não vêem necessidade em apresentar obras “refinadas” aos alunos, a chamada arte erudita, justificando que isso está muito distante da realidade deles, o que acaba perpetuando uma situação em que os mais abastados se apropriam de um conhecimento amplo sobre as manifestações artísticas eruditas, restando à maioria menos favorecida apenas os rudimentos, a arte considerada popular.

Essas concepções errôneas acabam por influenciar a condição de leitor do docente, o que pôde ser constatado pelas leituras realizadas, algumas meramente descritivas, outras pouco harmônicas.

Pelo exposto, infere-se que se o desconhecimento pode gerar resistência e equívoco, pode-se dizer igualmente que o conhecimento origina o pensar crítico e reflexivo, ampliando os pontos de vista tanto do leitor como do formador de leitores.

Isso remete para os cursos de formação de professores, os quais podem se constituir em espaço privilegiado de reflexão e de produção de conhecimentos, por intermédio da socialização das questões práticas e do estabelecimento de relações com os aspectos teóricos.

O objetivo da realização das sessões de estudo e reflexões, outra etapa da pesquisa, foi o de fornecer oportunidades de indagação e de reflexão, mediante discussões sobre questões epistemológicas e metodológicas no grupo, não apenas sobre a leitura de imagens, mas também sobre si mesmo, sobre o aluno e a escola em geral, o seu trabalho de sala de aula e as relações inerentes ao exercício da atividade docente.

Percebeu-se, durante o curso, que as discussões contribuíram para a exposição de práticas e idéias, troca de experiências, superação de medos e exposição de necessidades. De modo análogo, o estudo da teoria permitiu confirmar práticas e reavaliar concepções, o que ficou evidenciado mediante as observações em sala de aula, as quais indicaram o surgimento de uma mudança de postura no que se refere ao modo de ensinar a ler imagens.

Igualmente ao ponderarem sobre as imagens que liam, realizavam leituras da realidade social, concluindo que certas imagens podem fabricar indivíduos consumistas, preconceituosos ou simplesmente resignados, percebendo, ao se colocarem no papel de leitores, a necessidade de se preparar o aluno desde cedo para lidar com imagens de toda ordem.

A reflexão sobre o fato de que o conhecimento pode ampliar as possibilidades de serem formados cada vez mais indivíduos autônomos e críticos fez

com que o docente divisasse o seu papel e o poder que exerce, tanto na disseminação da postura crítica, como na formação de pessoas dóceis e conformadas, como alerta Foucault (2005) e Bourdieu (1989).

Todas essas considerações foram possíveis a partir do momento em que o docente se situou como leitor de imagens, de modo a perceber seus alunos nas mesmas condições.

A inserção dos pressupostos teórico-metodológicos, referentes à leitura de imagens nos cursos de formação continuada do educador que atua na pré-escola, torna possível a sua conscientização de que a utilização pedagógica dos textos visuais em diferentes suportes tecnológicos abre possibilidades para estratégias mais atuais de ensino, motivadoras tanto para o aluno como para o próprio docente.

Notou-se que a percepção dos professores sobre os benefícios que um trabalho dessa natureza pode trazer para a sua prática pedagógica, fez com que as docentes atribuíssem importância ao manuseio de imagens, antes desvinculado de seu cotidiano devido aos fatores citados anteriormente. Isso ocorreu na medida em que as professoras começaram a ter uma visão mais clara sobre o que seria trabalhar com textos imagéticos na educação infantil. Pode-se dizer que iniciaram, elas próprias, um processo de educação da percepção., vivenciaram as dificuldades, sentiram e expuseram as dúvidas.

O exposto evidencia a necessidade de se reavaliar a dinâmica da formação de professores, as quais deveriam incorporar, além dos saberes pedagógicos específicos, estudo de algumas disciplinas estruturantes do conhecimento,

tais como História da Arte e Filosofia, pois a partir delas pode-se educar a percepção, desenvolver o gosto pela arte e por suas manifestações, além de alimentar a sensibilidade estética.

Merece destaque, igualmente, a importância de repensar sobre o modo como conduzir tais cursos, ou seja, além da promoção de conhecimento teórico para lidar com a complexidade trazida pelas novas tecnologias de produção e veiculação de imagens, deve também ser dada oportunidade para a promoção de um ambiente em que o saber prático dos professores seja valorizado e compartilhado.

Isso não significa dar maior ênfase ao saber produzido na prática, mas estabelecer uma articulação entre esse saber e aqueles relativos ao ensino, como menciona Tardif (2002, p. 23).

Convém ressaltar que, além da formação recebida nos cursos, é necessária, de igual modo, a implementação de mudanças nas escolas, pois para ser exeqüível em toda a sua plenitude, a proposta de inserção do trabalho com imagens na educação infantil requisita uma infra-estrutura que permita ao professor e ao aluno conviverem não só com as imagens, mas também com as aparelhagens que as produzem, em especial no caso daquelas que são fabricadas pelas novas tecnologias, devendo ser acompanhadas de uma discussão ampla sobre a melhor forma de empregá-las em sala de aula.

Embora não se possa afirmar que o simples contato com imagens na escola dará aos indivíduos condições de compreenderem a realidade e não serem manipulados, não se pode negar que a garantia de acesso ao conjunto

de referências culturais produzidas pela sociedade ampliará os seus horizontes, constituindo-se numa das formas de se exercer a democracia.

Finalizando, o presente estudo pretendeu demonstrar que o trabalho sistemático com leitura de imagens na escola não deixa de ser uma inovação e em virtude disso há uma necessidade de que o professor empreenda a sua mudança particular, aperfeiçoando-se, discutindo sobre a prática, “ouvindo” o que a teoria diz, aceitando que o percurso profissional por eles percorrido não se constitui numa trajetória linear, mas numa evolução, numa constante reavaliação de posturas e concepções.

O espaço escolar pode ocupar importante função no desenvolvimento da compreensão estética, na superação das desigualdades e no estabelecimento de uma relação salutar entre os membros da coletividade, alicerçada em um processo de aprendizagem que encaminhe novas reflexões e permita a leitura de uma nova realidade.

Anexo 1

QUESTIONÁRIO – PROFESSORAS

Nome da professora:

Escola:

Classe:

Tempo de atuação na pré-escola:

Tempo de atuação no pré III:

Entrevista realizada dia:

Entrevistador:

- 1) Como, está sendo realizado o seu trabalho com alfabetização no pré III?
- 2) Qual a sua concepção de alfabetização?
- 3) Quais os materiais que utiliza?
- 4) Como é realizado o trabalho com leitura? Qual é, na sua opinião, o significado do ato de ler?
- 5) Você trabalha com leitura de imagens na sala de aula? Como você realiza esse trabalho?
- 6) Se você tivesse que definir, o que seria, na sua concepção, leitura de imagem?
- 7) Você acha que existem elementos na imagem que a criança é capaz de interpretar?
- 8) Você acha que a leitura de imagens envolve aprendizado? Como você acha que o professor pode desenvolver na criança um olhar diferente diante de imagens, placas, propagandas, obras de arte...
- 9) Você utiliza imagens freqüentemente na sala de aula? Quais?
- 10) Na sua opinião, o trabalho com imagens na pré-escola é importante? Por que?
- 11) Você sente alguma dificuldade na realização de atividades que envolvam leitura de imagens?
- 12) Você acha que o professor necessita de subsídios para trabalhar esses textos em sala de aula?
- 13) Você já freqüentou um curso que abordasse o assunto?
- 14) Você tem interesse em participar de algum curso ou oficina a respeito?

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, J. B. de. *Ter olhos de ver: subsídios metodológicos e semióticos para a leitura de imagens*. 1989. 190 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. *Alfabetização para a leitura de imagens: apontamentos para uma pesquisa educacional*. Revista de Educação, n. 08, p. 15-21. Pontifícia Universidade Católica. PUC-Campinas. Campinas: 2000.

AUMONT, J. *A imagem*. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. São Paulo: Papyrus, 1993 (Coleção Ofício de Arte e Forma)

AGUIAR, V. *O verbal e o não-verbal*. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos – Série Poder).

ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma perspectiva da visão criadora*. Nova versão. 6ª ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Prespectiva, 1991.

BOMBINI, R.F.R. *O fuzilamento: um olhar de Goya, outro do leitor*. In: Salzedas, N. A. M.(org) *Uma leitura de ver: do visível ao legível*. São Paulo: Arte e Ciência Villipress, 2001, p. 71-80.

BORIS, F. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp.

BOURDIEU, P. *Violência simbólica*. Difel, 1989.

BISSOLI, L. *A leitura de imagens e indícios e a produção oral de textos por pré-escolares*. 2004. 73f. Monografia (Especialização em “Alfabetização”) Unesp - Campus de Rio Claro.

BITAR, M. L. *Produção oral de crianças entre 4 e 6 anos de idade a partir da leitura de imagens em seqüência: aspectos icônicos e lingüísticos*. 1997. 139f.

Tese (Doutorado em Lingüística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, A. B. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/FAPESP/Cortez, 2002.

CAMARGO, Luís. *A ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995.

_____. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. 1998. Dissertação (Mestrado em letras). Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, Campinas.

_____. *Arte-educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo: Nobel, 1989.

CIAVATTA, M.; ALVES;N. (orgs). *A leitura de imagens na pesquisa social*. São Paulo: Cortez, 2004.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo arte (Conteúdos Essenciais para o Ensino Fundamental)*. São Paulo, Editora Ática, 2003

DONDIS, A . D. *Sintaxe da linguagem visual*. Trad. Jefferson Luis Camargo. 3ª ed São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção “Como Usar na sala de aula”).

FERRARO, M. A. *O livro de imagens e as diferentes leituras que a criança faz do seu texto visual*. 2001. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, Campinas.

FELDMAN, E. B. *Becoming Human through art: aesthetic experience in the school*. Prentice Hall International, INC. London, 1970.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2ª ed, revista e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISHER, R. A.; YATES, F. *Statistical tables*. London: Oliver and Boyd, 1957

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *Vigiar e Punir : nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Raimalhte. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, M. *O sentido inequívoco de ensinar*. Boletim Espaço pedagógico, série Diálogos, ano VI, nº12, junho/2003. Disponível em www.pedagogico.com.br Capturado em 17/01/2006, 21:08h.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

Jornal "O Estado de São Paulo". *A história e seu poderoso agente branqueador*. Caderno ALIÁS, p. J5, 20 nov. 2005.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, J. *A alquimia da imagem*. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis SC.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAUAD, A. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES;N. (orgs). *A leitura de imagens na pesquisa social*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 19-37.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos).

MICOTTI, M. C. O. Educação infantil e alfabetização. In: *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos*. Rio Claro: Instituto de Biociências- Unesp, 1999, p. 11-28.

_____. Alfabetização: métodos e tendências. In: MICOTTI, M.C.O (org). *Alfabetização: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Instituto de Biociências – Unesp, 1996.

MORAIS, J. A arte de ler. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1996 (Encyclopaedia).

NEVES, A. *Brinquedos*. 2ª ed. São Paulo: Ave Maria, 2004.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PARSONS, M. J. *Compreender a arte: uma abordagem da compreensão estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença, 1992.

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. (org). *Educação e análise filosófica*. Tradução de Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979, p. 101- 30.

PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

OLIVEIRA, M. R. M. de. *Leitura: um ato de ver e representar*. 1998. 200 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Poéticas Visuais) - FAAC/UNESP, Bauru.

RAMALHO E OLIVEIRA, S. R. *Leitura de imagens para a educação*. 1998. 288 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROSSI, M.H.W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

RENNÓ, R.C. *História de Amor*. Belo Horizonte, Lê, 1992 (coleção imagens mágicas)

SANTAELLA, L. *A teoria geral dos signos: semiose e autogeração*. São Paulo, Ática, 1995.

SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo, Saraiva/EDUSP, 1974.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOUZA, S. J.; MIRANDA, L. L.; CAMERINI, M. F. *A imagem técnica e a leitura do mundo: desafios contemporâneos*. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002

TADDEI, N. *Educar com a imagem: Panorama metodológico da educação para a imagem e com a imagem*. Tradução de Luís João Gaio. Vol 2. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Revista Educação e Sociedade, nº 73, 2000, p. 209-244.

ENEZA, M. *O piquenique de Nique e Pique*. 1ª ed. Belo Horizonte: Compor, 1999. (Coleção Contos de Brincar)

VYGOTSKY, L. S. *Imaginacion e arte en la infancia*. México, Hispánicas, 1987.

WALTY, I. L. C; FONSECA, M.N.S.; CURY; M.Z.F. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.