

TEXTO LITERÁRIO E IMAGENS, NAS MEDIAÇÕES ESCOLARES

Celia Abicalil Belmiro ¹

Introdução:

A origem de todas as proposições que esse trabalho pretende fazer está na hipótese de que, nas mediações escolares, especificamente nos livros didáticos de Português - das cartilhas de alfabetização aos livros das séries iniciais do Ensino Fundamental -, as relações entre o texto literário e as imagens são permeadas por um sentido (consciente ou não) de interdisciplinaridade ou, até possivelmente em alguns casos, de transdisciplinaridade, mas que vão-se distanciando, e eventualmente antagonizando-se, nas séries finais do Ensino Fundamental.

De 5ª a 8ª séries, por exemplo, é comum identificar, em alguns projetos pedagógicos, uma presença mais intensa de trabalho com imagens nas 5ª série, com diferentes funções e exploradas com diferentes fins; já na ponta oposta, 8ª série, percebe-se, muitas vezes, sua substituição pelo texto literário ou sua exploração através de recursos estéticos próprios da linguagem verbal.

Assim, esse texto se propõe a investigar diferentes pontos de convergência/divergência nas propostas de interpretação desses dois produtos estéticos: o texto literário e as imagens, nos livros didáticos das séries iniciais. A ancorar as reflexões está a perspectiva da complementaridade entre o sensorial e o intelectual, a contemplação e a conceituação, de que essas duas linguagens se utilizam em suas formas singulares de fabricar o mundo.

Além disso, o texto examina as decorrências didáticas do uso de imagens com a finalidade de interpretação estética por crianças, a partir da presença marcante, nas séries iniciais, do duplo sentido de grafar –desenhar e escrever-, operações simbólicas significativas no processo de apropriação do sistema alfabético.

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

Dessa forma, duas questões podem ser postas como motor para reflexão: uma, de caráter mais abrangente e prospectivo: há coexistência ou alternância de exploração estética dos textos literários e dos textos visuais na mesma série e, se possível numa perspectiva longitudinal, das cartilhas de alfabetização à 8ª série? Outra, mais imediata e interdisciplinar: em que medida os recursos estéticos próprios da produção literária contaminam didaticamente a exploração estética dos recursos visuais de uma produção imagética?² Há que não se perder de vista as especificidades de um livro didático que, sendo de Língua Portuguesa, se interessa por desenvolver habilidades específicas com a linguagem, o que o diferencia dos livros das demais disciplinas. Haja vista, o pouco interesse da Matemática, Geografia, Ciências, etc. em trazer as artes plásticas e gráficas para o interior de seus livros e aproveitá-las como linguagens de expressão artística. Vale dizer, parece que as linguagens artísticas vêm sendo exploradas em conjunto e distanciadas de outras áreas de conhecimento. A dificuldade de integração didática entre as várias disciplinas é exemplar do modo como se organizam os currículos escolares, apresentando algumas impossibilidades de sua concretização sob uma perspectiva mais transdisciplinar.

1ª Parte:

Mais que “janela da alma” que, do recôndito do ser, a seu modo explicita suas intencionalidades, o olhar também pode pertencer a um movimento de libertação do homem da imersão em si mesmo, de um vôo solitário ao seu imaginário sombrio. A atenção do olhar, ou o olhar atento, mantém relacionados, de forma integradora, o “sopro da alma” pré-categorial ao

² Ver estudos sobre as relações entre imagem e texto verbal em: BELMIRO, Celia Abicalil. A Imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: CEDES, nº72, ano XXI, agosto/2000, p. 11-31.

modo de ver a partir de “theoros”, ser espectador³. Daí origina-se a cultura do Ocidente, uma teoria que se apóia em um modo concentrado de ver, que inventa meios para ver cada vez mais claro. Falar do olhar prevê uma opção pelo homem enredado nas suas condições sócio-culturais e históricas e, por isso, saber que essa fala sobre o olhar é também permeada por intencionalidades, projeções. As relações, portanto, entre olhares parece mostrar que a finalidade do homem não se orienta mais em direção ao absoluto, mas para a convivência com uma ordem de finitudes, precariedades, inquietações.

Na esteira dessas afirmações, os olhares se cruzam e criam um campo de forças de poder e de conhecer. Não é sem justificativa que a linguagem cotidiana traduz esse forte elo entre os sujeitos através de expressões como “Que olhar!”, ou “Não precisava dizer nada. Ficava envergonhado só com seu olhar!”, etc. Olhar é uma forma de linguagem que cativa, amedronta, embrutece, amaldiçoa, bendiz o outro. É também, e por isso, uma linguagem artística que refaz o homem e a natureza. O sensível conjuga-se ao visível de forma única, concentrando, na espessura da criação, relações infinitas de formas, corpos e subjetividades.

O ato de ver, na sua origem, explica-se através da própria forma de conhecimento e é esse duplo movimento -interior e exterior- que se apresenta nos livros didáticos das séries iniciais, ora tendendo para um campo, ora para outro e, algumas vezes, estabelecendo um diálogo bastante produtivo entre essas dimensões.

Dessa atenção ao que se vê é que se formulam mecanismos de apreensão da realidade. Seja por imagens, por palavras, seja por palavras-imagem, o olhar se situa na dimensão da busca e da atração de formas múltiplas de significação. Articular-se com o espaço ajuda a entender, nesse estudo, o uso de uma lógica não-discursiva, contudo poética, da mesma forma que o texto

³ O desenvolvimento desse assunto pode ser encontrado em: BORNHEIM, Gerd A. *As Metamorfoses do Olhar. O Olhar*. Adauto Novaes...[et al.] São Paulo:Cia. das Letras, 1988. p.89-93.

poético se permite circular na dimensão, não da análise, mas da síntese, da condensação. Pode-se, não somente ler a poesia, mas também ver concretamente o seu sentido. Um bom exemplo são os poemas visuais, um corpo analógico, de formas, muito explorados nas séries iniciais. Desde sons de animais que vão formando o desenho do bicho, formas geométricas que dão a imagem do objeto ou do seu movimento, a composições com letras que sugerem sentimentos, esses produtos estéticos povoam, atualmente, os manuais escolares.

PIGNATARI (1977:53) dizia que

A poesia concreta, gráfica, sonora, ou gráfico-sonora, rompe com esse sistema [lógico]. Uma causa não pode ser um efeito, um efeito não pode ser uma causa? Por que não criar logo uma sintaxe analógica, em que causas e efeitos se confundam e pareçam ocorrer ao mesmo tempo, simultaneamente, em lugar de uma coisa-depois-da-outra? Por que não tratar as palavras como figuras, como imagens que a gente monta no espaço e no tempo?

Retomar, portanto, um sistema analógico como apoio para a aquisição do sistema alfabético (lógico), linear não parece ser contradição, mas incorporação ao complexo jogo de sentidos.

2ªParte:

O que faz um projeto de alfabetização utilizar imagens⁴ para referendar-se como uma proposta construtivista se apóia no sentido de *um exercício de atenção voltado sobretudo para as zonas ambíguas da percepção* (BOZI,1988:82). É muito comum o aproveitamento de imagens em atividades que promovam ações lúdicas pela criança, através de jogos que exploram a percepção visual: posição no espaço, figura/fundo, lateralidade, etc. Isto facilita o trabalho de reconhecimento de letras, suas formas, o modo de junção de letras, o seu tamanho. São clássicos

⁴ As imagens comentadas neste trabalho foram retiradas de livros que serviram para exemplificar as diferentes possibilidades de relação entre imagens e textos literários. Sendo esse o único objetivo, não coube identificá-los.

os exercícios que levam a criança a explorar essas habilidades. Muitos adultos devem ter passado por cadernos de caligrafia que pediam para cobrir o desenho do *u* ou *e*, numa clara proposta de desenvolvimento de coordenação motora e acuidade visual. Modernamente se propõem à criança brincadeiras de bingo de letras e outros tantos jogos com o mesmo objetivo.

Enquanto isso, propostas de procedimentos estéticos em relação à visualidade na alfabetização não são frequentes, tendo em vista o caráter excessivamente pedagógico da dinâmica escolar. Em contrapartida, o fazem muito bem os livros de literatura infantil.

Uma outra visão do problema, e que amplia a discussão sobre as imagens, o literário e a dimensão estética em mediações escolares, é a idéia de que o desenvolvimento de competências próprias da visualidade alimenta e constitui, contemporaneamente, novas práticas sociais e propiciam o sujeito a delas participar. O que pode acontecer com a incorporação dessas práticas ao processo alfabetizador? Ou seja, que relação é estabelecida pela escola no processo de legitimação de imagens e, ainda, como estas imagens tornam-se, elas próprias, a cristalização do modelo de visualidade escolar são questões que devem estar presentes no momento em que os manuais didáticos vêm assimilando e ressignificando os eventos imagéticos da cultura e da mídia, através de processos de escolarização que levam em conta um saber organizado pela e voltado para a escola.

Dessa forma, pode-se dizer que a espacialidade é uma categoria que flutua entre as esferas do verbal e do visual e que as integra em um corpo, respondendo à pergunta “por que a frequência da poesia, nas séries iniciais?” Outra resposta possível é que a escola ainda não se sente constrangida a transferir um certo volume de teoria para o aluno, podendo, desse modo, ainda fazer poesia, brincar de poesia, o que resulta em recriar a linguagem.

Outro aspecto importante a ressaltar é o uso do grafismo como conceito poético, respaldado pelos concretos, a princípio, e por todo experimentalismo poético que os mimeógrafos

dos anos setenta iniciaram. Basta atentar para o uso do texto “Novo vocabulário”, de Millôr Fernandes, em que o autor faz divertir o leitor, com uma escrita contaminada visualmente pela sua carga semântica. A decisão de optar pela via da expressão estética propicia a convivência entre o discurso lógico e o analógico. Desse modo, a palavra espelho está escrita de trás para frente, a palavra erro, com um erre ao contrário, pileque, com duplicação de linhas e assim por diante.

Por outro lado, livros seguem utilizando igualmente procedimentos conservadores de abordagem do texto literário, mostrando que essas formas de trabalho também pertencem aos cânones escolares das relações ensino-aprendizagem. É o caso de uma cartilha de alfabetização, que seleciona o poema de Carlos Drummond de Andrade, *Quadrilha*, para pedir que se repita rapidamente o poema, em seguida que faça um círculo em torno dos nomes e, finalmente, que os separe em colunas de nomes no masculino e no feminino. Além de não explorar a literariedade do texto, as questões orientam as atividades para uma finalidade apenas gramatical.

Impõe-se, portanto, uma reflexão sobre as ações didáticas nesse tipo de livro: como e em que medida o desenvolvimento de ações didáticas voltadas para uma experiência estética com a espacialidade pode contribuir para o enriquecimento da experiência estética com a linguagem verbal? Em vários livros, mesmo em fragmento, o texto literário é aproveitado na forma, reconstruindo, no seu tratamento plástico, o conteúdo semântico da expressão verbal. Assim, a personagem Pedacinho, que era um pedacinho de alguma coisa, rodopia pela página do livro e voa junto com a palavra “rodopiou”. Nenhuma questão que poderia aguçar a reflexão sobre a estética do texto, mas também nenhuma outra que caísse no pretexto da tentativa gramatical.

Vale comentar a dissonância no interior de certas unidades de alguns livros. O exemplo, de 3ª série, apresenta uma grande incoerência na seguinte questão: pede-se para escrever três palavras que nomeiem, respectivamente, três desenhos. Um dos desenhos é um príncipe, o

tradicional e encantado das histórias maravilhosas, com coroa, capa, espada, botas, etc. Porém, a história é de uma bordadeira e de um príncipe desencantado, representado no interior da história por um rapaz moderno de terno rosa e gravata. O desenho selecionado para o exercício não faz face à construção da personagem e, conseqüentemente, da singularidade da trama ficcional; é o de referência do mundo encantado que a criança tem nos livros de literatura infantil, nos desenhos da tv, no cinema. Ele não se volta para o enredo da história, como é pedido, mas para o contexto de mundo encantado da criança, construído pelas leituras literárias canônicas. Dessa forma, cria-se um diálogo coxo entre a tradição das personagens dos textos de literatura infantil e a adequação dos processos de escolarização às imagens contemporâneas com as quais as crianças vêm lidando.

Outro momento de dificuldade conceitual em certos livros está na utilização dos álbuns de imagens, ou o que se poderia sintetizar como literatura visual. Muitos autores trabalham com o conceito genérico de ilustração, porém envolvendo estruturas e construções textuais diferenciadas; sabe-se que as narrativas imagéticas estimulam, no leitor, o desenvolvimento de certas habilidades para processamento de texto próprias da narrativa ficcional, bem como de processos cognitivos pertinentes à linguagem visual. Explicitar para o professor os elos dessa cadeia conceitual facilita o trabalho não só de atualização do docente, como de sua prática em sala de aula.

O mesmo problema pode ser percebido com outro exemplo, qual seja, há uma grande distância entre a reprodução de uma tela de um Van Gogh e as ilustrações espalhadas pelas páginas com intuito de colaborar na organização gráfica do livro. Mesmo que o professor receba sugestões para exploração da imagem como um produto da cultura ampliada, a não explicitação do conceito dificulta uma melhor capacitação do professor e, muitas vezes, espelha uma tendência de alguns livros em dar prioridade a uma didatização rápida de certos temas, eventos

ou produtos culturais, numa demonstração apressada de atualidade dos conteúdos escolares. Na verdade, essas imagens são textos que, explorados adequadamente, propiciam ao aluno construir conceitos, desenvolver habilidades visuais, utilizar estratégias de intertextualidade com outros tipos de texto, entre outros.

Em alguns projetos pedagógicos, os textos literários são precedidos de imagens que abrem as unidades, em forma de colagem, de desenhos, de reprodução de pinturas, de fotografias, e que servem aos propósitos de leitura e compreensão de textos. Certos exercícios captam a capacidade de produção de sentidos que a imagem tem, propondo uma investigação visual através da exploração de conhecimentos de mundo da criança, de propostas que conduzam a inferências, ao domínio do sistema alfabético a que a criança vem se capacitando, tudo isso respeitando a coerência visual do cenário. Algumas perguntas, estas da 2ª série, são exemplares: *1) Onde há coisas escritas na figura? Como você descobriu isso?; 2) Mostre para seus colegas uma palavra que você consegue ler; 3) Quais os meios de transporte que aparecem na cidade?; 4) Quantos ônibus aparecem? Com a ajuda de sua professora, leia o que está escrito nos ônibus.; 5) Há apenas um carro com algo escrito. Encontre-o e leia a palavra. Para que serve esse carro?; 6) O que o guarda está escrevendo? Por quê?; 7) Observe uma placa de trânsito, na figura. Converse com seus colegas: para que serve uma placa de trânsito?* Algumas perguntas podem ser respondidas pelo entendimento da palavra em seu contexto, entre outras, a questão nº5 – táxi e a nº6, em que não se lê o que o guarda escreve, mas se sabe que é uma multa pelo reconhecimento da placa que indica proibido estacionamento.

Conclusão:

Essas reflexões têm o interesse em participar do conjunto de inquietações sobre percursos que proponham, enfim, a aquisição do sistema alfabético pelo aluno e a construção do leitor, tudo isso permeado por um certo olhar estético para o mundo.

As imagens com que as crianças convivem diariamente nas diferentes mídias, nos espaços de cultura não encontram correspondência, muitas vezes, nas imagens dos manuais didáticos. Nas séries iniciais, eventualmente pode ocorrer um confronto entre o que os autores desses livros imaginam ser o imaginário infantil e as imagens que fazem parte das experiências sociais da criança. Ou seja, o que as imagens dos espaços sócio-culturais oferecem às crianças frequentemente vão numa direção e as dos livros didáticos, às vezes, se reportam a elas, mas, outras vezes, se distanciam.

Por outro lado, percebe-se que a seleção de imagens pretende estar, de certa forma, em sintonia com a cotidianidade dos sujeitos, atenta à perspectiva pragmática da aprendizagem.

É bom que nós, educadores, nos perguntemos sobre essas direções e que também tenhamos um olhar atento, uma vez que o mundo infantil é constituído por uma gama vastíssima de dimensões, em que estão incluídos seu imaginário e as práticas sociais que são estabelecidas no seu contexto sócio-histórico.

Referências bibliográficas:

BELMIRO, Célia Abicalil. Uma Educação do olhar: o contexto do livro didático de Português.

In: IV Congresso Internacional Luso-Brasileiro de História da Educação. Porto Alegre, RS, abril, 2002. *Anais*.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. *O Olhar*. Adauto Novaes...[et al.]. São Paulo: Cia. das Letras, 1988. p.65-87.

NOVAES, Adauto...[et al.]. *O Olhar*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

PIGNATARI, Décio. *Comunicação poética*. São Paulo: Cortez & Morales, 1977.