

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEITURA DE IMAGENS: UM OLHAR SOBRE OS FORMADORES DE LEITORES

Lígia Maria Sciarra Bissoli
UNESP- Rio Claro/SP
lmsb@rc.unesp.br
Grupo do 16º cole VINCULADO : nº 13

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

É inegável a influência 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, aparelhos 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.

Pedagogicamente, essas modificações também são visíveis: 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. Tal afirmação implica dizer que professor desse milênio também deve empreender a sua mudança.

Não é apenas o aluno que observa e vive em meio a um crescente número de imagens: o professor, adulto 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) des-

taca 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 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?

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 escaneização 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)

Estudos indicam 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 ne-

cessárias para que possa atender essas novas demandas. Além disso, o discurso de muitos professores revela a pouca atenção dada à leitura de imagens nos cursos de formação, o que acaba gerando resistência em trabalhar com essa modalidade de leitura.

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 comprehende o quanto 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, o que implica atuar não só como formador, mas também como leitor de imagens.

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.(grifo meu)” (Ramalho e Oliveira, 1998, p. 31).

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 facili-

ta o desenvolvimento daquilo que não domina, nem promove a aprendizagem de algo que não teve a oportunidade de conhecer". (2003, p .9)

Levando-se em conta a relevância do contato da criança pré-escolar com as múltiplas linguagens que disponibiliza o nosso cotidiano, dentre as quais a linguagem visual; e considerando o papel do professor como fundamental no processo de apropriação dessas linguagens pelas crianças, o estudo a seguir apresentado buscou verificar como professores de educação infantil realizam a leitura de textos formados somente por imagens. Focalizou o professor como leitor, averiguando quais são as estratégias utilizadas no processo de atribuição de sentido, bem como em que medida as concepções de leitura e alfabetização influenciaram essa leitura.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participaram desse estudo uma amostra de 9 professores equivalentes a 10% do total das docentes responsáveis pelas classes de pré-III das Escolas Municipais de educação Infantil do município de Rio Claro-SP.

Para a análise do processo de leitura de imagens das professoras foram realizadas sessões de leitura individuais, utilizando como material o livro de imagem *Uma História de amor*, de Regina Coeli Rennó. A interação do professor com as imagens foi registrada em gravações sonoras, quando autorizados pelas docentes.

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 quais as relações estabelecidas entre elas e o livro e quais os indícios de que se utilizam para interpretar as cenas.

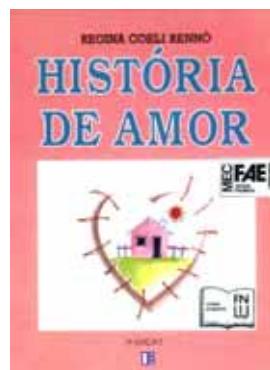


Figura 1: Capa do livro



Figura 2: História de amor, p. 10

Os encontros ocorreram nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), realizados nas escolas. 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, baseados nas “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.

Na leitura das professoras foi dado relevo especial às considerações relativas à leitura das docentes (denotativa ou conotativa), .

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 1 - 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

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:

(...) “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?” (prof^a A). (grifou-se)

(...) “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 escudachada, interessou-se e foi atrás dela, nem ligando para a coitada que ficou chorando. A gente tem que se cuidar, senão já viu, né? Esse livro mostra bem isso” – (prof^a C);

(...) “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 praça e namorar olhando o sol. Sempre iam passear, como a gente gosta de passear com nossos maridos...” - prof^a 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...” (prof^a B)



Figura 3: 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 estabelecimento de relações, comparações, classificações, levantamento de hipóteses.

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”.

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...” (prof^a 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 consideram 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 mis-

turadas, e o único indício é uma marca, no lugar onde o lápis estava sentado na areia.

No quadro 2 encontram-se as respostas dadas:

Quadro 2 - 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.	"A cor azul e rosa estão misturadas; e o lugar dele está marcado na areia da praia. (prof ^a G)" "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" (prof ^a i) "Os dois se viram e esqueceram a raiva; pularam no mar para se encontrarem" (prof ^a C)	3
Ele a viu no barco e foi embora, percebendo que tudo havia acabado.	"O buraquinho na areia, é o lugar onde ele sentou, e está vazio" (prof ^a D) "Ali ficou um sinal, uma mancha na areia mostrando que ele esteve ali na cena anterior. A lacuna mostra que ele foi embora" (prof ^a F) "Olhe só, ele estava aqui, a cena é a mesma, mas não tem ele, só o lugar onde ele sentou" (prof ^a B) "O lugar vazio, o barco ao longe. Ele saiu dali" (prof ^a H)	4
Ele pulou no mar, se suicidando.	"As cores misturadas, é a lembrança dela, rosa e o sangue dele, azul. Ele morreu feliz" (prof ^a A). "Ah, ele deve ter pulado e se afogado, aí a água ficou assim" (prof ^a E)	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 desastroso romance. Apoiaram-se nas cores e nos indícios contidos na cena, e a partir deles criaram o seu final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados permitem considerar que a interação entre as professoras e o livro baseou-se principalmente na experiência anterior. Revelaram que, apesar de a maioria das docentes não conhecer esse tipo de livro, todas empreenderam esforços para atribuir sentido a ele, relacionando-o com outros textos significativos de seu mundo.

A maior parte 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 ima-

gens, 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).

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA JÚNIOR, J. B. de. *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.
- 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.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo, Cortez: 1982.
- PARSONS, M. J. *Compreender a arte: uma abordagem da compreensão estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo.* Lisboa: Presença, 1992.
- 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.
- RENNÓ, R.C. *História de Amor.* Belo Horizonte, Lê, 1992 (coleção imagens mágicas)
- ROSSI, M.H.W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola.* Porto Alegre: Mediação, 2003
- 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.