



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Juliana Vilas Boas de Rezende

O papel da imagem na transmissão do conhecimento: sua relevância no ensino

Rio de Janeiro

2009

Juliana Vilas Boas de Rezende

O papel da imagem na transmissão do conhecimento: sua relevância no ensino

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro
2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

R467 Rezende, Juliana Vilas Boas de.
O papel da imagem na transmissão do conhecimento: sua relevância no ensino / Juliana Vilas Boas de Rezende. – 2009.
104 f.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Ensino visual – Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação

Assinatura

Data

Juliana Vilas Boas de Rezende

O papel da imagem na transmissão do conhecimento: sua relevância no ensino

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa

Aprovado em 26/03/2009

Banca Examinadora:

Dr^a. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. André Crim Valente
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria Lilia Simões de Oliveira
Departamento de Letras da PUC-Rio

Rio de Janeiro
2009

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus, que me desperta a cada manhã!

AGRADECIMENTOS

Agradeço

à professora Maria Teresa, pela dedicação incansável, pelo apoio reconfortante e, principalmente, pelo exemplo motivador;

aos meus pais por todo o amor, desdobrado em incentivo;

ao meu noivo, por estar ao meu lado;

aos Justas, grupo de amigos, grupo de estudos, grupo de riso, iniciado na graduação;

aos meus professores e alunos, razão de todo empenho.

RESUMO

REZENDE, Juliana Vilas Boas de. *O papel da imagem na transmissão do conhecimento: sua relevância no ensino*. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Com a ampliação do domínio e do alcance que a imagem empreende como linguagem, através das novas tecnologias e das demandas do mundo contemporâneo, este trabalho visa a inserir o estudo da imagem, em suas múltiplas acepções e possibilidades, na dinâmica das aulas de Língua Portuguesa, dentro do espaço privilegiado que é a escola. Considera-se tal ambiente propício, já que a expressividade da Língua Portuguesa é muitas vezes viabilizada e representada por meio das figuras de linguagem, estudadas em diversos segmentos do percurso escolar. Além disso, a atividade criativa do ser humano também se vincula à produção de imagens, mentais ou formalizadas, em produção verbal ou visual.

Palavras-chave: Imagem. Ensino. Língua. Linguagem.

ABSTRACT

This work aims at introducing the study of image and its multiple meanings and possibilities into the dynamics of Portuguese classes in the privileged context of school, since image magnifies the domain and reach of the language through the new technologies and demands of the contemporary world. The school environment was chosen because the expressiveness of the Portuguese language is frequently made possible and represented through figures of speech, studied in several segments of the schooling process. Moreover, the creative activity is also associated with the production of mental or formal images, and in verbal or visual production.

Keywords: Image. Teach. Portuguese language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1) Ilustração 1 -	24
2) Ilustração 2 -	48
3) Ilustração 3 -	50
4) Ilustração 4 -	51
5) Ilustração 5 -	51
6) Ilustração 6 -	53
7) Ilustração 7 -	54
8) Ilustração 8 -	54
9) Ilustração 9 -	55
10) Ilustração 10 -	56
11) Ilustração 11 -	58
12) Ilustração 12 -	70
13) Ilustração 13 -	71
14) Ilustração 14 -	77
15) Ilustração 15 -	78
16) Ilustração 16 -	79
17) Ilustração 17 -	80
18) Ilustração 18 -	81
19) Ilustração 19 -	87
20) Ilustração 20 -	91
21) Ilustração 21 -	91
22) Ilustração 22 -	92
23) Ilustração 23 -	92
24) Ilustração 24 -	93
25) Ilustração 25 -	94
26) Ilustração 26 -	95
27) Ilustração 27 -	95

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	CONCEITOS FUNDAMENTAIS	19
1.1	Língua e linguagem	19
1.2	Língua falada e língua escrita	21
1.3	Linguagem verbal e linguagem não-verbal	24
1.4	Imagem verbal e imagem pictórica	25
1.5	O texto	27
1.6	O leitor e a produção de sentidos	28
2	COMPLEXIDADE E DIMENSÕES DO INDIVÍDUO QUE APRENDE ..	30
2.1	Língua: competência inata	32
2.2	Língua, identidade e cultura	33
2.3	Relações entre língua e sociedade	34
2.4	Competência linguística e competência visual	36
3	AS METODOLOGIAS EDUCACIONAIS E AS DEMANDAS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO	39
3.1	O papel da escola na educação do indivíduo	40
3.2	A imagem e as novas tecnologias na transmissão de conhecimentos	41
3.3	A preponderância dos estímulos visuais e a escola contemporânea	45
3.4	A linguagem não-verbal na sala de aula	47
3.4.1	<u>História e Imagens</u>	49
3.4.2	<u>Geometria e Estética</u>	52
3.4.3	<u>Análise Sintática Visual</u>	56
4	A LÍNGUA PORTUGUESA	60
4.1	O ensino da Língua Portuguesa	61

4.2	A Língua Portuguesa e a construção de imagens	66
4.2.1	<u>As figuras de linguagem</u>	67
4.2.2	<u>A letra como imagem</u>	69
4.3	A cooperação entre as linguagens verbal e pictórica	72
4.4	A construção da imagem e a construção do texto	74
5	PROPOSTAS DE ATIVIDADES	83
5.1	Proposta 1	85
5.1.1	<u>Descrição da atividade</u>	85
5.1.2	<u>Aplicabilidade</u>	85
5.1.3	<u>Objetivos</u>	86
5.2	Proposta 2	86
5.2.1	<u>Descrição da atividade</u>	86
5.2.2	<u>Aplicabilidade</u>	87
5.2.3	<u>Objetivos</u>	88
5.3	Proposta 3	88
5.3.1	<u>Descrição da atividade</u>	88
5.3.2	<u>Aplicabilidade</u>	89
5.3.3	<u>Objetivos</u>	89
5.4	Proposta 4	89
5.4.1	<u>Descrição da atividade</u>	90
5.4.2	<u>Aplicabilidade</u>	91
5.4.3	<u>Objetivos</u>	92
5.5	Proposta 5	93
5.5.1	<u>Descrição da atividade</u>	93
5.5.2	<u>Aplicabilidade</u>	94

5.5.3	<u>Objetivos</u>	96
6	CONCLUSÃO	97
	REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

O estudo tem como ponto de partida a inquietação, nascida no exercício profissional, a respeito da difusão das informações e da forma como atualmente são transmitidos e manipulados os conteúdos nas aulas de Língua Portuguesa. Os questionamentos acerca da viabilização eficaz de conhecimento autêntico, autônomo e crítico, dentro do cenário escolar, mobilizaram a busca por estratégias metodológicas.

O descontentamento com as relações mantidas nos procedimentos de ensino-aprendizagem e com a validade e eficácia dos métodos empregados neste enlace motivou a pesquisa de mecanismos que minimizassem as dificuldades metodológicas do ensino da língua.

No exercício da profissão, nas dificuldades encontradas, nas observações de fatores que envolvem a prática docente e nela interferem, bem como a constatação da defasagem existente entre o método e o instrumental empregados na tarefa e o contexto atual e suas demandas, construíram-se os questionamentos que incitaram a busca por soluções.

O interesse pelo ser humano, junto às questões referentes ao seu pleno desenvolvimento, nortearam tais investigações. A opção pela prática docente e por estudos direcionados às relações, interações e processos que aí se definem encontra motivação na possibilidade de contribuir com ações e elucubrações direcionadas a um exercício consistente e comprometido de tal prática.

O apreço à Língua Portuguesa com seu potencial expressivo-criativo e, sobretudo, o desejo de exercer a mediação entre os alunos e o estudo da Língua Portuguesa, auxiliaram na orientação e na delimitação do objeto de estudo.

As questões levantadas sugerem a necessidade de reestruturação tanto das estratégias, postura e atuação do professor-educador, quanto do próprio contexto escolar, das defasagens da estrutura de ensino vigente. A consciência do papel fundamental do educador na construção de uma sociedade mais consciente e autônoma suscitou as ações.

Os estudos referentes à surdez e às relações entre pensamento e linguagem, compreendidas em pesquisa de iniciação científica¹, recebem atenção no atual trabalho, já que abordam a aquisição da Língua de Sinais Brasileira, língua espaço-visual, por crianças surdas em idade escolar. As crianças surdas, resguardado um ambiente linguístico² de predomínio da Língua de Sinais Brasileira, por não contarem com a audição e conseqüente articulação da fala, desenvolvem o apuro do sentido da visão. Diante das circunstâncias, o aumento da sensibilidade visual produz alterações nas articulações dos processos cognitivos.

O entendimento das transformações na cognição do indivíduo surdo, pelo domínio de uma língua espaço-visual, pela preponderância da imagem na apreensão de sentido, reiterou o interesse pelas possíveis variações cognitivas em indivíduos ouvintes, em função da superabundância da imagem na transmissão de informações na sociedade contemporânea.

O trabalho empreendido objetiva, portanto, discorrer acerca do texto não-verbal, especificamente em sua concepção imagética, e sua composição, em atividades pertinentes às aulas de Língua Portuguesa, junto ao texto verbal.

A premissa de Platão e Fiorin (1997, p. 374) reforça a motivação do estudo: “todas as linguagens devem concorrer harmoniosamente para expressar o mesmo sentido”.

A existência de uma intenção, de determinada finalidade, é inerente a qualquer ação comunicativa e motivará a escolha dos meios utilizados para o estabelecimento do entendimento desejado. A busca pela eficiência da expressão e da comunicação, o esmero em alcançar a compreensão dos receptores da mensagem emitida, constitui a dinâmica da interação e recorre ao caráter complementar das linguagens, bem como ao processo associativo de leituras.

A linguagem, capacidade humana de criar códigos e dispositivos para a comunicação, é compreendida em sua possibilidade verbal e não-verbal. A linguagem não-verbal está restrita, no presente estudo, às representações cujo suporte é a imagem.

Vislumbra-se, então, a imagem como forma de comunicar, que abrange a capacidade visual do indivíduo e coopera com os mecanismos verbais de interação, a fim de apurar o processo de significação que “acontece toda vez que nos apropriamos de um código e, por meio dele, nos fazemos entender” (Aguiar, 2004, p. 54).

Tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não-verbal têm como vocação a capacidade de expressar sentidos, de comunicar ideias. Embora utilizem signos diferentes, de

¹ REZENDE, Juliana Vilas Boas de. Estudo sobre o desenvolvimento cognitivo em crianças surdas sem domínio de língua, UERJ/ CNPq 2001-2002.

² O texto segue as diretrizes do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa aprovado em Lisboa aos 12 de outubro de 1990, exceto nas citações.

natureza distinta, os dois tipos de linguagem recriam e transformam a realidade conforme a concepção daqueles que os produzem. Os signos são combinados obedecendo a certas leis e mecanismos de organização próprios a cada linguagem. Enquanto a disposição do texto verbal, na maioria das vezes, é linear, o texto não-verbal conta com a ocorrência simultânea de signos.

Apesar de muitos processos da linguagem verbal encontrarem correspondência em linguagens não-verbais, é notória a percepção de que cada linguagem detém sua própria morfologia.

A complexidade estrutural das linguagens humanas nos informa, portanto, a respeito da complexidade humana. As dimensões culturais, sociais, estruturais, e da própria identidade atuam e interferem na produção e elaboração de significados.

Desta maneira, é possível recorrer à Teoria Inatista, formulada por Noam Chomsky (1971), a fim de abordar a capacidade humana para a aquisição de uma língua e seu pleno desempenho. A teoria é sustentada pela premissa de que todo indivíduo possui um aparato cerebral responsável pela capacidade linguística humana, denominada Competência Linguística. Competência revertida em desempenho compulsório de tal função.

A Competência e o Desempenho linguísticos, pertinentes ao ser humano, podem ser atestados quando pensamos na tradição oral e na tenacidade dos contos, fábulas, lendas e parábolas que se perpetuaram na história, resistiram ao tempo, difundidos em vasto domínio geográfico, que chegam ao século XXI, em novas linguagens e através de releituras. Muitas narrativas populares foram recolhidas da tradição oral e recontadas a partir do século XVIII. Tais histórias, permutadas em todo território europeu e áreas vizinhas, tratam de aspectos do comportamento humano e mostram-se atualizadas; o que confirma o valor da linguagem na concepção e formação do indivíduo.

Assim, desde tempos remotos, o comportamento humano é registrado, as ações e percepções humanas compendiadas, processos que dizem respeito às vivências e apreensões dos indivíduos assinalados, devido ao potencial linguístico inerente ao ser humano. Este potencial permite que a história seja demarcada no tempo e estudada, apurada, relida e registrada. A língua, instrumento viabilizador de tal empreitada, reitera seu amplo domínio e riqueza de utilização.

A aptidão linguística amplia os horizontes e as possibilidades de atuação humana, a capacidade visual igualmente maximiza suas ações. Estudos recentes indicam a existência de determinada competência visual da qual o indivíduo é dotado, e que desde o seu nascimento, em situações consideradas comuns, tal capacidade é exercida espontaneamente.

Hoffman (2000, p. 14) estabelece um paralelo com a concepção inatista formulada por Chomsky: “O presente argumento em prol de regras da visão universal é paralelo a um argumento famoso, colocado pelo lingüista Noam Chomsky, em defesa de regras da gramática universal, que permitem a aquisição e o exercício da linguagem”.

A competência visual é tida, tal qual a competência linguística, como um potencial exercido de maneira corriqueira que, no entanto, requer um esforço construtivo bastante complexo. Embora a recepção da imagem ocorra automaticamente, desde sua apreensão até sua identificação através de processos cerebrais, “[...] a visão não é meramente um produto da percepção passiva, ela é um processo inteligente de construção ativa. O que você vê é, invariavelmente, aquilo que sua inteligência visual constrói” (Hoffman, 2000, p. X).

Tanto o potencial linguístico quanto o potencial visual, cada um com suas especificidades e aparato estrutural peculiar, são analisados, então, como atributos do ser humano, que integram um todo complexo e concorrem para atender a necessidades diversas do indivíduo, muitas vezes em cooperação.

A concepção de signo linguístico do mesmo modo reflete com precisão a relação entre linguagem verbal e imagem, linguagem não-verbal. Conforme Saussure (1969, p. 80), o signo linguístico “une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial [...]”. O signo linguístico é, portanto, a junção de um dado conceitual com a imagem acústica produzida mentalmente, seu respectivo significante, face sensível do signo ligada ao significado. Ainda a respeito do signo, existe o referente: elemento do mundo extralinguístico, real ou imaginário, ao qual se refere o signo linguístico, em determinado contexto sociocultural e de discurso.

O fato de um estímulo verbal evocar uma representação em imagem ou encontrar desdobramento em perspectiva visual ampara a ideia de uma cooperação entre linguagem verbal e não-verbal na expressão de sentidos e da inclinação humana para apreensão dos mesmos, por meio de tais linguagens.

Cabe ressaltar, ainda com o objetivo de estabelecer vínculos entre imagem e palavra, o papel da escrita e a fundação de uma “sociedade grafocêntrica”³ gerados pela disseminação do livro e consequentes desdobramentos no âmbito cultural. A palavra escrita não deixa de ser uma imagem e, portanto, “[...] pode-se afirmar que escrita e imagem estão indissociavelmente

³ WALTY, I. L. C., FONSECA, M^a. N. S., CURY, M^a. Z. F. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. 2006, p.21.

ligadas, seja porque têm sua origem no traço, seja porque há escritas pictográficas, seja porque se complementam ou se justapõem em livros, revistas, cartazes etc”⁴.

A atividade criativa do ser humano também se vincula à produção de imagens, mentais ou formalizadas, em produção verbal ou visual. A expressividade da Língua Portuguesa é muitas vezes viabilizada e representada por meio das figuras de linguagem, estudadas em diversos segmentos do percurso escolar.

O elemento simbólico, por seu caráter figurado, alegórico, possibilita a existência de lacunas a serem preenchidas no texto, verbal ou não-verbal. Os denominados “vazios significativos”, designados por Barthes (2002, p. 19), referem-se à incompletude da escritura, aos espaços que serão preenchidos posteriormente pelo leitor no ato da leitura. Tais espaços solicitam a participação do receptor na apreensão de sentidos.

No que diz respeito às produções em imagem, o aspecto inconcluso é alcançado através da justaposição de elementos, da transposição de nexos lógicos, das sensações fomentadas por meio dos recursos utilizados, dos métodos empregados.

Como nas representações não-verbais, o texto literário, simbólico por excelência, gera várias possibilidades de leitura. O leitor, com as escolhas decorrentes de seus conhecimentos prévios, suas vivências, sua visão de mundo, preenche os desvãos deixados pela tessitura empreendida.

O poeta, o literato, quando tece uma rede de imagens que vão compondo o seu texto, fomenta as condensações de sentido e aproxima palavras que, dentro de uma semântica lógica, não teriam nenhuma relação. Aguiar (2004, p. 35) acrescenta:

A construção textual nos permite trabalhar ainda a formação de imagens na leitura, desvendando a capacidade dos recursos lingüísticos de concretizar significados ao mesmo tempo em que os disseminam. Ou seja, numa simples descrição ou no uso de complexas metáforas e metonímias, o texto verbal pode conter a força de uma imagem propriamente dita.

Quanto à relação que se estabelece entre língua e sociedade, é possível assegurar que tanto a comunicação, marcada pela criação e uso de múltiplas linguagens, quanto o domínio de uma língua qualquer são essenciais para a vida humana e sua organização social. Além disso, os textos verbais e não-verbais são marcados pelo modo de ser e visão de mundo daqueles que os produzem. Assim como reflete a dimensão social, na qual se insere, um texto assinala aspectos da subjetividade daquele que o elabora.

⁴ ibidem, p.16.

A produção de enunciados está ligada diretamente ao contexto do qual fazem parte os emissores, considerando fatores das respectivas identidades. À medida que troca mensagens, um grupo de coenunciadores altera e adapta códigos a novas realidades, transformando, assim, o ambiente do qual faz parte.

A multiplicidade de linguagens é proporcional às necessidades surgidas dentro de uma sociedade, que providencia modos de comunicação que deem conta das situações vivenciadas por seus membros. De tal modo, as invenções tecnológicas alteram o cotidiano das pessoas e trazem novas possibilidades de produção e leitura de signos. Aguiar (2004, p. 7) refere-se igualmente às transformações no suporte:

A figura do livro, hoje ameaçado frente aos recursos da tecnologia informacional, com fortes conseqüências no mercado editorial e no reduto das escolas, serve de fio condutor para nossas reflexões sobre a relação escrita/ imagem e o ato de leitura. A leitura é um processo associativo que promove a interação “escrita e imagem”.

A afirmação acima, ao mesmo tempo em que assegura o caráter social do livro, demonstra as alterações promovidas pelo desenvolvimento contínuo e crescente das novas tecnologias. O livro, suporte tanto de textos verbais quanto não-verbais, se instalou na sociedade, promovendo modificações contundentes e, desde então, figura como instrumento de propagação de saber. As novas tecnologias, no entanto, ameaçam a anterioridade da cultura livresca, apresentando novas formas de difusão de informações.

Discutir o futuro e a função do livro na contemporaneidade tem relação direta com o questionamento acerca das práticas educativas e do papel da escola na vida dos indivíduos. O caráter social do livro reflete, desta maneira, o caráter social da escola. As dificuldades relativas ao livro se associam às dificuldades encontradas nas práticas educativas.

A perspectiva traçada torna imprescindível ressaltar a difusão de novas tecnologias que, traduzidas em novas formas de linguagem, de interação, caracterizam a sociedade contemporânea. Os mais diversos aparatos tecnológicos confirmam, então, a primazia do estímulo visual, o papel da imagem na transmissão de informações, e ganham lugares privilegiados no dia a dia das pessoas.

Muitas vezes, entretanto, é de modo marginal que estas tecnologias alcançam o cenário escolar. Existe um abismo entre os avanços tecnológicos e sua utilização na escola em prol da comunicação de conhecimento. Apesar das novidades no campo tecnológico e do seu crescente alcance em diversas áreas de interesse do público em idade escolar, o sistema de ensino vigente não tem acompanhado tal demanda, em vista das dificuldades em agregar os

novos recursos e linguagens às ações educativas. Como assinala Libâneo (2003, p. 24), “a escola defronta-se, de fato, com novas realidades, novas exigências”.

A afirmação de Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 110) reitera a dificuldade pela qual a escola passa: “sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desencaixada da sociedade”. Assegura, ainda, que a escola passa por uma ‘crise’ decorrente “do descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual”.

A relevância da escola na educação e na constituição do indivíduo é incontestável. Inúmeros estudiosos se ocuparam e ainda se ocupam em buscar soluções pedagógicas, novas filosofias educacionais, novos métodos de transmissão de conhecimento, na certeza de que qualquer mudança no âmbito da escola repercute das transformações nas dinâmicas sociais.

Contudo, a exposição oral ainda ocupa posição privilegiada nas salas de aula, amparada pela modalidade escrita da língua. Existem limitações, pois o conteúdo proposto, norteado por ideias abstratas, é veiculado sem o apoio da dimensão concreta da linguagem visual.

Com a crescente ampliação de domínio e alcance que a imagem empreende como linguagem, através das novas tecnologias e das demandas do mundo contemporâneo, este trabalho visa a inserir o estudo da imagem, em suas múltiplas acepções e possibilidades, na dinâmica das aulas de Língua Portuguesa. Não se propõe a concorrência entre linguagens, mas a mútua cooperação entre os códigos verbal e não-verbal.

1 – CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Definir e delimitar termos e conceitos amplamente manuseados ao longo do estudo faz-se imprescindível. Serão construídos, de tal modo, nos itens subsequentes os alicerces que fundamentarão as análises e exposições.

1.1 – Língua e linguagem

Facilmente são encontradas inúmeras acepções para os conceitos de língua e linguagem, cada uma delas salientando aspectos distintos.

Mattoso Camara Jr. (1978, p. 158), em seu *Dicionário de Lingüística e Gramática*, define a língua da seguinte maneira: “em seu sentido primordial é o nome do órgão mais importante do aparelho fonador (v.). Daí, por metonímia (v.) a fixação do sentido paralelo, para designar o sistema de sons vocais por que processa numa comunidade humana o uso da linguagem (v.)”.

Celso Cunha e Lindley Cintra (1985, p. 1), na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, delimitam como língua: “um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade”, meio através do qual tal coletividade “concebe o mundo que a cerca e sobre ela age [...]”.

Já Lyons (1987, p. 16) em *Linguagem e Lingüística; uma introdução* ao perguntar: “O que é a língua(gem)?” remonta à pergunta “O que é vida?”, dada a relevância da língua, como da linguagem, na vida dos seres humanos.

De acordo com os pressupostos de Lyons (1987, p. 18), o conceito de linguagem é bastante amplo, incluindo a própria definição de língua. “Linguagem é um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não”. Podemos considerar como linguagem quaisquer meios de comunicação (cognitivos, socioculturais ou da natureza, como um todo),

signos estabelecidos que produzam significados a serem decodificados: a linguagem corporal, as expressões faciais, os gestos naturais, a maneira de nos vestirmos, as reações de nosso organismo, os sinais de trânsito, a música, a pintura etc.

Das pinturas rupestres, encontradas há tempos em cavernas, até as telas de LCD, nos dias atuais, temos um panorama extenso e complexo que reitera a inclinação do homem para a elaboração e o uso de linguagens. Para Aguiar (2004, p. 40):

[...] as linguagens organizam-se em sistemas, aceitos e conhecidos pela comunidade que se utiliza deles. Por sua vez, ao utilizá-los, os sujeitos adaptam-nos a seus interesses e necessidades e acabam por alterá-los, num processo comunicativo dinâmico. Esses sistemas são formados por elementos chamados signos [...].

O conceito de língua é mais preciso. Definida no *PCN – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*⁵ – “um organismo vivo que obedece aos usos e às necessidades de seus falantes”, a língua norteia a vida humana, servindo não só como sistema de comunicação, mas como forma para o pensamento, como expressão de determinada cultura, como instrumento imprescindível em todas as relações sociais. O uso de uma língua particular constitui-se como um legado transmitido de gerações sucessivas a seus descendentes.

O comportamento humano registrado desde tempos remotos em narrativas orais, que se perpetuaram na história, percorrendo vasto domínio geográfico, demonstra o valor da língua na concepção e formação do indivíduo.

Ainda conforme Lyons (1987, p. 42), língua é um tipo de linguagem, definido como:

[...] sistema abstrato de regras gramaticais. Isto quer dizer que o conceito de língua está ligado a um conjunto de regras gramaticais que identificam sua estrutura nos seus diversos planos – dos sons; da estrutura; da formação e das classes de palavras; das estruturas frasais; da semântica; da contextualização e do uso.

Diversas vezes o termo linguagem encontra-se empregado em sentido mais restrito, como sinônimo de língua. Da mesma forma que este conceito pode-se referir à linguagem em geral, também é aplicado a sistemas de comunicação. Fernandes (1999, p. 65) assegura que provavelmente tal fato ocorra “porque em muitas línguas, como o inglês, por exemplo, não há duas palavras diferentes para designar os termos linguagem e língua (language) e apenas pelo contexto podemos indicar a diferença de sentido”. Nas línguas em que existem os dois

⁵ Versão 2000, publicada pelo site do Ministério da Educação e Cultura.
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>
Acessado em Julho/2008.

vocábulos diferenciados, frequentemente aplica-se o termo linguagem em seu sentido menos genérico, como língua.

Antes de Lyons, Saussure (1969, p. 33) já tecia comentários a respeito desta necessidade de distinção e delimitação dos termos língua e linguagem:

[...] é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações de linguagem [...] Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente.

Os conceitos de linguagem e língua, bem caracterizados, contribuem para a definição dos campos de atuação das investigações e interpretações empreendidas, considerando-os não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como produtores de significados, conhecimentos e valores.

1.2 – Língua falada e língua escrita

É fato, na visão de Saussure (1969, p. 34), que a escrita é uma das formas de conhecermos a língua, “o documento intervém a todo instante”. A forma escrita da língua, no entanto, não é a língua. A língua escrita é um sistema totalmente distinto da língua falada. A primeira tem como função primordial a representação da segunda. A escrita é a representação imagética da fala. O linguista francês reitera seu pensamento:

A palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada [...] que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor se fosse contemplar-lhe a fotografia que o rosto.

A língua tem em sua tradição oral percurso bastante distinto e independente da escrita. Ainda hoje, contudo, conforme Saussure (1969, p. 34) “homens esclarecidos confundem a língua com a sua ortografia”.

Na língua falada, o significante é constituído por fonemas. A língua escrita, entretanto, é formada por signos gráficos ou grafemas. Português falado e português escrito compreendem, assim, duas modalidades admitidas pela Língua Portuguesa.

Saussure (1969, p. 36) considera, ainda, a existência de dois tipos de escrita: o sistema ideográfico, em que a palavra é representada por um signo único e estranho aos sons de que ela se compõe. Esse signo se relaciona com o conjunto da palavra, e por isso, indiretamente, com a ideia que exprime. O sistema normalmente considerado fonético visa a representar a série de sons que se sucedem na palavra. As escritas fonéticas são tanto silábicas como alfabéticas. Saussure esclarece:

A língua tem, pois, uma tradição oral independente da escrita e bem diversamente fixa; todavia, o prestígio da forma escrita nos impede de vê-lo. Os primeiros lingüistas se enganaram nisso, da mesma maneira que, antes deles, os humanistas. O próprio Bopp não faz diferença nítida entre a letra e o som; lendo-o, acreditar-se-ia que a língua fosse inseparável do seu alfabeto.

A necessidade de registrar os acontecimentos e informações surgiu no tempo primitivo, quando o homem iniciou a criação de imagens sobre superfícies rochosas, em abrigos ou cavernas, normalmente em lugares protegidos. Da necessidade desenvolveram-se, progressivamente, sistemas de representação.

A escrita é a representação do pensamento e da linguagem humana através do emprego de símbolos. Em detrimento da linguagem oral, consiste em um meio durável e privilegiado de comunicação entre os indivíduos, em etapas distintas da história da humanidade. Por meio dos registros escritos, a vida e a organização de povos que viveram tempos atrás chegam ao conhecimento do homem contemporâneo. O código escrito permite a extensão da memória de um povo, como garantia de transmissão e registro da cultura, da política, da arte, da religião, enfim, da complexidade que norteia as sociedades em geral; e, também, como possibilidade de armazenamento de informações.

As mais antigas representações pictóricas conhecidas são as pinturas rupestres, datadas do período Paleolítico Superior. O homem pré-histórico utilizava pedras para fazer sulcos, pigmentos naturais extraídos de plantas e carvão para desenhar e pintar nas rochas.

A escrita pictográfica, provavelmente, sucede as primeiras formas de arte figurativa. Usava-se a pictografia como forma de escrita para a identificação de objetos ou para a representação de ideias, simbolizados por desenhos figurativos.

A escrita cuneiforme e a hieroglífica representam os mais antigos sistemas organizados de escrita, até então conhecidos. A escrita cuneiforme foi desenvolvida pelos sumérios, com o uso de objetos em formato de cunha, para conceber os objetos da realidade.

Os hieróglifos funcionavam como inscrições formais nas paredes de templos e túmulos, como uma escrita sagrada conhecida e dominada apenas por sacerdotes, membros da realeza ou detentores de altos cargos.

Com o tempo tais formas de escrita evoluem para formas mais simplificadas; por praticidade tornam-se mais abstratas. Um exemplo é o hierático, variante mais cursiva pintada em papiros ou placas de barro. Mais tarde, a escrita evoluiu para o demótico, fase em que os hieróglifos iniciais ficaram bastante estilizados.

Já a escrita ideográfica, uma das fases na progressão até a escrita alfabética, não utilizava apenas rabiscos e figuras associadas à imagem que se queria registrar. Parece consistir em evolução de formas da escrita pictográfica. Nos ideogramas, a imagem pictórica fala por si. Os símbolos gráficos não representam os sons, mas designam um objeto ou uma ideia abstrata. Nela, o significante dispensa o significado, funcionando como uma linguagem imediata, direcionada para a significação.

Uma das fases na progressão até a escrita alfabética, o sistema ideográfico requer o conhecimento de um grande número de símbolos. Cada objeto, cada conceito, possui um símbolo próprio constituindo um conjunto extenso de caracteres.

Outro exemplo de escrita ideográfica, muito conhecida atualmente, são os caracteres chineses que, devido à resistência a influências externas, não evoluiu para outras formas de escrita.

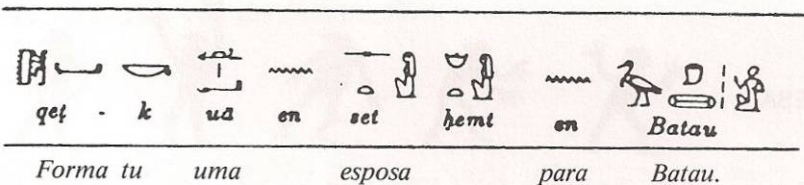
Os silabários antecederam a escrita fonética. Os conjuntos de sinais específicos representavam as sílabas inteiras, em vez de letras individuais. Posteriormente, ainda sem vogal, a escrita passava a associar símbolos fonéticos com os seus referentes.



Os primeiros desenhos em cavernas são um exemplo de comunicação escrita através do uso de imagens familiares.



Posteriormente, os frisos egípcios desenvolveram ainda mais esse uso.



Finalmente, os hieróglifos codificaram as imagens em símbolos a serem repetidos para formar uma linguagem escrita viável.

Ilustração 1

Fonte: EISNER, Will, 1999, p. 101.

Na fala, representada pelo sistema fonético, utiliza-se um conhecimento linguístico internalizado, que independe de aprendizagem escolar e resulta na oralidade. Na escrita, entretanto, necessita-se de subsídios linguísticos fornecidos pelo letramento, pelo acesso a uma formação continuada.

1.3 – Linguagem verbal e linguagem não-verbal

O signo de qualquer natureza se apoia na relação entre significado e significante. Embora se mencione tal relação, principalmente na dinâmica do signo linguístico, as linguagens não-verbais (a música, a pintura, o cinema, a moda, etc.) também se valem dos signos, compostos de determinados significantes (movimento, som, cor, forma, etc.) e respectivos significados (os conceitos expressos).

Deste modo, apesar da escrita figurar como parâmetro norteador da cultura ocidental, os bens simbólicos produzidos pelo homem em sociedade codificam-se de diversas formas.

A soma das linguagens, revestidas por diferentes códigos, concorre para melhor expressar o sentido desejado. A busca pela eficiência da expressão e da comunicação, o esmero em alcançar a compreensão dos receptores da mensagem emitida, constitui a dinâmica da interação e recorre ao caráter complementar das linguagens, bem como ao processo associativo de leituras.

A relação entre palavra, imagem, som, cor etc. nos possibilita, desta forma, uma grande quantidade de leituras e inferências. As imbricações averiguadas entre as diversas linguagens são bastante profícuas e ricas em significação. Os signos, verbais ou pictóricos, estão abertos à decodificação daqueles que deles fazem uso, que os utilizam para estabelecer relações e comunicar ideias. Walty, Fonseca & Cury (2006, p. 69) sintetizam a ideia: “Palavra ou traço, verbo ou cor, o signo codifica o mundo em suas linguagens. Importa articulá-las”.

1.4 – Imagem verbal e imagem pictórica

A abordagem fundamentada nas possibilidades de produção e articulação de significados conduz este estudo à construção de um panorama acerca da imagem como linguagem detentora de sentido, revestida sob signos pictóricos ou mesmo elaborada a partir de signos linguísticos.

Walty, Fonseca & Cury (2006, p. 100) consideram a relevância da imagem na constituição do universo dos indivíduos: “A imagem é mais do que uma representação de um referente, do que habitualmente costumamos chamar de real. Antes, ela é parte integrante da produção simbólica e como tal também constrói o real”.

A imagem, produção propriamente humana, visa a estabelecer uma relação com o mundo e tem por função primeira reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual. Para Aumont (2008, p. 131)

[...] a imagem é sempre modelada por estruturas profundas, ligadas ao exercício de uma linguagem, assim como à vinculação de uma organização simbólica (a uma cultura, a uma sociedade); mas a imagem é também um meio de comunicação e de representação do mundo.

O caráter imediato distingue a imagem pictórica das imagens verbais. Manguel (2001, p. 25) acrescenta que

[...] as palavras escritas fluem constantemente para além dos limites da página [...]. As imagens, porém, se apresentam à nossa consciência instantaneamente, encerradas pela sua moldura – a parede de uma caverna ou de um museu – em uma superfície específica.

Na atualidade, confere-se à imagem pictórica nova dimensão. O fato de participar das vivências humanas, considerando as variantes socioeconômicas, favorece a constatação de seu predomínio quantitativo sobre outros códigos. A difusão de novas tecnologias, traduzidas em novas formas de linguagem, de interação, caracterizam a sociedade contemporânea. Os mais diversos aparatos tecnológicos confirmam o aumento do estímulo visual, o papel da imagem na transmissão de informações, e ganham lugares privilegiados no dia a dia das pessoas.

Ainda que a imagem proporcione a ampliação do conjunto de significações possíveis, muitas vezes seu uso excessivo e indiscriminado promove o esvaziamento de sentido e até mesmo a saturação das ideias propagadas. A diversidade e a quantidade de imagens não significam riqueza de sentido, já que, no globalizado, as imagens tornam-se previsíveis, repetitivas, semelhantes. A “hiperestimulação”⁶ acaba por empobrecer a apreensão e a leitura das imagens, que no mundo contemporâneo granjeia a onipresença.

A rapidez de transmissão das imagens, frequentemente vinculadas a códigos de outras naturezas, da mesma maneira prejudica uma leitura atenta e consciente do conceito emitido. Walty, Fonseca & Cury (2006, p. 24) alertam:

O recebimento da imagem, sobretudo via comunicação de massa, pode levar à alienação causada, por sua vez, pelo embotamento da sensibilidade e da capacidade reflexiva. A fragmentação dos discursos e sua proliferação conduzem à recepção acrítica do texto, que se faz objeto de consumo imediato.

Ao mesmo tempo, as imagens muitas vezes podem ser obtidas através dos processos de figuração da linguagem, por meio de recursos linguísticos que conferem ao texto uma dimensão material. A força figurativa da palavra amplia as possibilidades criativas da língua, bem como otimiza os processos de produção de significado.

As funções denotativa e conotativa da linguagem propiciam a maleabilidade do uso dos signos linguísticos. Enquanto a linguagem denotativa estabelece vínculo direto de significação entre significante e significado, a conotativa concede ao signo um conjunto de alterações e ampliações agregadas ao seu sentido literal.

⁶ Oliveira (2008).

Assim, para Lopes & Rio-Torto (2007, p. 42), o conhecimento intuitivo das palavras de uma língua apreende os “[...] significados explícitos, convencionais e invariantes das expressões lingüísticas, aqueles que permanecem estáveis independentemente das situações de uso [...]”, associando-se à capacidade de perceber novas relações de significação, “enquanto falantes nativos de uma língua, somos capazes de atribuir propriedades semânticas a expressões dessa língua e intuir relações semânticas entre expressões”.

Os processos de figuração da linguagem fornecem ao texto dimensão material e produzem imagens na leitura. Em acordo com os pensamentos de Walty, Fonseca & Cury (2006, p. 9), assegura-se que: “numa simples descrição ou no uso de complexas metáforas e metonímias, o texto verbal pode conter a força de uma imagem propriamente dita”. A imagem verbal caracteriza-se pelo corte entre signo e referente e seu processo de criação não traz consigo a ilusão de referencialidade, ou pretende uma fusão ao real.

A construção textual conta, ainda, com a formação de imagens no processo de leitura. O leitor corrobora na construção textual, concretizando significados, conforme suas vivências, crenças e expectativas. Em meio ao que depreende na leitura, ressignifica o texto, sobrepondo-o em seu universo, particularizando.

Apesar de qualquer pessoa fazer uso de imagens em sua linguagem cotidiana, a literatura e a linguagem publicitária são meios privilegiados para a produção das imagens verbais, para a criação de imagens com palavras, podendo até prescindir da imagem propriamente dita. Segundo Aguiar (2004, p. 35):

O poeta aspira, por meio das imagens que compõem em seu texto, uma significação geral não explicitada racionalmente [...]. O poeta tece uma rede de imagens que vão compondo uma mensagem feita de condensações de sentido, aproximando palavras que, dentro de uma semântica lógica, não teriam nenhuma relação.

1.5 – O texto

O *PCN – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*⁷ define o significado de texto: “Em sentido amplo, texto é qualquer manifestação articulada que se veicula por linguagens [...] é

⁷ Versão 2000, publicada pelo site do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/>>. Acesso em: 12 de Julho/2008.

um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal”. A afirmação amplia o alcance do conceito de texto, normalmente relacionado à produção verbal oral ou escrita.

Aguiar (2004, p. 43) aprofunda tal ideia quando designa o texto como “[...] todo e qualquer objeto cultural, verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos por intermédio de alguma substância física”. O texto, portanto, reproduz os modos de ser e as acepções do grupo social que o produziu.

O texto ultrapassa os limites da linguagem verbal, concretiza discursos e expressa, através de signos de diferentes naturezas, significados nas mais variadas situações cotidianas. Ingedore (2004, p. 19) refere-se ao texto

[...] em sentido lato, para designar qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, quer se trate de um romance ou de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc., isto é, de qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, tem-se o *discurso*, atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada [...].

O conceito, muitas vezes restrito a um conjunto de orações ou frases, a elementos linguísticos sobrepostos, carrega consigo visões de mundo que refletem as relações com a cultura da qual fazem parte. Produzir um texto demanda necessariamente proceder a escolhas e combinações por meio de um conjunto de signos.

O texto, deste modo, conta com um enunciador de uma ideia ou pensamento a ser veiculado. Insere-se dentro de um contexto delimitado que aponta de forma concreta para o universo de seu autor.

As ações enunciativas, produtoras de textos, são permeadas de elementos significativos e muitas vezes associam-se a outros textos, formando uma rede de significação. Tal propriedade intertextual possibilita o relacionamento entre linguagens e amplia o alcance das mensagens que se deseja emitir.

1.6 – O leitor e a produção de sentidos

A figura do leitor é central na produção e recepção de significados. O leitor cria novas imagens, decifra palavras e outros códigos, além de deter papel ativo no processo associativo de leituras. Mendes (2007, p. 18) assegura que “enquanto está lendo (no sentido mais amplo da palavra), o leitor soma ao texto seus pensamentos transitórios, suas relações inconscientes

àqueles textos e a outros, notas marginais e comentários. A leitura é, assim, entendida como um processo ativo de reescritura”.

Ele recria os textos a partir do recorte de significações que empreende, de acordo com o contexto em que se insere, sofrendo as influências de suas vivências e experiências. A complexidade do indivíduo perpassa a produção de sentidos. Para Mendes (2007, p. 17) “esse processo de decifração de textos envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos, políticos e depende do universo simbólico de cada indivíduo”.

Os signos, com seus traços inerentes, estáveis, constantes, são particularizados, transformados, adaptados por meio dos traços contextualmente adquiridos, que refletem a estreita relação da linguagem com o mundo, suas demandas e configurações. O potencial semântico dos signos apresenta estreita relação com a vivência do leitor. Walty, Fonseca & Cury (2006, p. 103) afirmam que: “o símbolo está, por isso, ligado a estruturas mentais, a esquemas afetivos, a formações inconscientes que recuperam o objeto, não por aquilo que ele é mais por aquilo que sugere, insinua”.

O elemento simbólico, por seu caráter figurado, alegórico, possibilita a existência de lacunas no texto, verbal ou não-verbal. Os denominados “vazios significativos”⁸ solicitam a colaboração e a participação do receptor na apreensão de sentidos.

No que diz respeito às produções em imagem, o aspecto inconcluso é alcançado com a justaposição de elementos, da transposição de nexos lógicos, das sensações fomentadas por meio dos recursos utilizados, dos métodos empregados.

Tanto nas representações verbais quanto nas não-verbais, principalmente em textos literários ou artísticos, o simbolismo inerente aos códigos, permite uma gama considerável de possibilidades significativas ao leitor, cujas escolhas relacionam-se aos seus conhecimentos prévios, suas vivências, sua visão de mundo.

Torna-se perceptível, então, que a existência de uma intenção, de determinada finalidade, é inerente a qualquer ação comunicativa e influi tanto na produção quanto na recepção de significados. Qualquer conduta comunicativa detém uma finalidade, que determinará os meios utilizados para o alcance dos efeitos almejados, dentro de um espaço específico de interação.

⁸ BARTHES (2002, p. 19).

2 – COMPLEXIDADE E DIMENSÕES DO INDIVÍDUO QUE APRENDE

Os processos e formas de aprendizado dos indivíduos em geral são comumente investigados. Novas metodologias de ensino são vislumbradas, apuradas, trabalhadas. Aprender é um empreendimento compulsório que perpassa toda a dimensão da vida humana, de maneira natural ou elaborada. Torna-se, então, necessário relatar a complexidade daqueles submetidos, cada instante, a qualquer aprendizado.

A posse da língua, bem como a do raciocínio, distingue claramente o homem dos outros animais. Alkmin (2001, p. 21), considerando a perspectiva da humanidade e seu percurso ao longo tempo, comenta: “A história da humanidade é a história de seres organizados em sociedades e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, de uma língua”. No momento em que define o homem pelo seu potencial linguístico e, do mesmo modo, pela sua capacidade de constituir vida em sociedade, ressalta as particularidades que o constituem e as especificidades que o diferenciam dos demais seres vivos.

Cabe ressaltar a importância conferida ao fato de todo e qualquer indivíduo dominar e fazer uso de determinada língua. Luria (1986, p. 21) afirma a esse respeito: “[...] nós, seres humanos, ultrapassamos os limites da experiência sensorial imediata e formamos conceitos abstratos que permitem penetrar mais profundamente na essência das coisas”.

A língua, portanto, funciona como um instrumento valoroso, que além de distinguir o homem dos demais seres, compõe sua complexidade e atua com precisão em diversas dimensões da vida humana. Funciona não só como sistema de comunicação, mas também como forma para o pensamento, como molde de determinada cultura, como instrumento imprescindível em todas as relações sociais.

São inúmeras as concepções do fenômeno linguístico e seu respectivo papel na vida de cada indivíduo. Hagège (1990, p. 23), neste sentido, ressalta: “A língua é muito mais que mero instrumento que seria, caso se aceitasse a definição restritiva que só quer nela um mero instrumento de comunicação”. Limitar o entendimento da língua apenas como um fenômeno formal que viabiliza o entendimento mútuo, como um sistema fechado que não sofre

interferências, é limitar a própria capacidade e a complexidade humana. A língua não pode ser vista como uma entidade homogênea, mas como portadora da diversidade, já que esta é uma de suas qualidades essenciais. O aspecto formal e estruturado do fenômeno linguístico apresenta-se, desta forma, como parte do fenômeno total.

Coseriu (1980, p. 57) endossa o raciocínio:

Na linguagem⁹ é importante o pólo da variedade, que corresponde à expressão individual, mas também o é o da unidade, que corresponde à comunicação interindividual e é garantia de intercompreensão. A linguagem expressa o indivíduo por seu caráter de criação, mas expressa também o ambiente social e nacional, por seu caráter de repetição, de aceitação de uma norma, que é ao mesmo tempo histórica e sincrônica.

A língua agrega inúmeras facetas decorrentes da complexidade humana e dos fatores que interferem em seu “funcionamento”. A fala, dimensão de maior dinamicidade em detrimento da escrita, flui porque faz-se instrumento de indivíduos que pensam e sentem, inseridos em determinado contexto sociocultural e histórico. A instrumentalidade extrapola a noção da língua como “finalidade em si mesma”, como sistema de normas ideais, detidas e empreendidas conforme o surgimento da necessidade. O potencial comunicativo da língua transcende os limites individuais, estabelece a interação não somente do código em si, mas de todo o contexto que integra a mensagem.

O domínio de uma língua seguramente determina as múltiplas possibilidades de ação e atuação dos seres humanos, constitui sua complexidade e configura um aparato cognitivo bastante engenhoso.

A língua é, desta forma, um sistema de códigos suficientes para a transmissão de qualquer informação, um mecanismo que possibilita o conhecimento humano, a formulação de ideias, além de proporcionar a interação de indivíduos de uma mesma comunidade falante. A reflexão de Luria (1986, p. 32) complementa o raciocínio apresentado: “o homem sem a linguagem só se relacionava com aquelas coisas que observava diretamente, com as que podia manipular [...]. A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência destes”.

Constata-se, portanto, que os aspectos e relações mantidos por uma língua são consideráveis, definitivos nas mais diversas situações vividas pelos indivíduos. Deter uma língua qualquer e a capacidade intuitiva para utilizá-la significa portar um instrumental riquíssimo de acesso aos processos de aprendizagem.

⁹ Aqui o termo linguagem tem o sentido de língua, de acordo com as especificações estabelecidas no item 2.

Algumas características do fenômeno linguístico já mencionadas serão observadas de maneira específica no decorrer do trabalho, no intuito de relacionar a inclinação humana para a aquisição da língua com fatores externos que influenciam e interferem na sua constituição. A partir dos estudos acerca da competência linguística, receberá atenção, no âmbito dos sentidos humanos, a competência visual e a ampliação que promove no potencial de “leitura de mundo”¹⁰ inerente ao homem.

2.1 – Língua: competência inata

O ser humano teve a evolução de seu sistema oral e respiratório não apenas para as funções de comer ou produzir ruídos, mas também para desempenhar especificamente a fala articulada. É possível afirmar, então, que os seres humanos possuem certas adaptações físicas específicas para as exigências da fala.

Slobin (1980, p. 159) endossa o raciocínio:

É um fato muitíssimo singular não existirem homens, nem mesmo entre os mais dementes, que sejam tão obtusos e estúpidos a ponto de não poderem juntar palavras de modo a comunicar seus pensamentos. Por outro lado, não há outro animal, por mais perfeito que seja e bem situado, que possa fazê-lo.

Imprescindível notar a importância da língua nos processos mentais. Os mecanismos que envolvem o pensamento, na maioria das vezes, estão ligados aos processos que envolvem os mecanismos linguísticos. Linguagem e pensamento, fenômenos desenvolvidos nos primeiros meses de vida, em torno dos dois anos de idade exercem uma relação de mútua dependência: a linguagem passa a servir ao intelecto e os pensamentos verbalizam-se. Os primeiros contatos entre língua e pensamento interferem no complexo aparato cognitivo da criança, determinando, em certo ponto, que a linguagem pode impulsionar o pensamento. A relação expressa confirma o papel da língua como um dos principais instrumentos de desenvolvimento dos processos cognitivos do ser humano.

Lennenberg (1973, p. 55) adverte, entretanto, que “há entre os cientistas sociais uma tendência a considerar a linguagem como um fenômeno puramente aprendido e cultural, um

¹⁰ O termo ‘leitura de mundo’ retoma o sentido elaborado por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, 1996.

instrumento engenhosamente concebido, introduzido de forma proposital para desempenhar funções de natureza social [...]”.

Embora a importância sociocultural da língua seja evidente, vale ressaltar que a sua aquisição é controlada por um conjunto de fatores biologicamente determinados, e não por treinamento intencional. Quando Noam Chomsky (1971, p. 42) afirma que “todas as línguas humanas compartilham de propriedades de organização e estrutura em suas camadas profundas”, refere-se ao sistema abstrato de regras sobre a estrutura da língua e à capacidade inata de o indivíduo falar e compreender sua língua materna, tendo o meio o papel de desencadear tal potencialidade. Desde que a criança esteja inserida em um ambiente falante de uma língua qualquer, esta se desenvolverá automaticamente. Claude Hagège (1990, p. 18), partindo de outro viés, endossa a teoria inatista com a seguinte afirmação: “A língua preexiste ao indivíduo, que, do nascimento à morte, não tem outra opção senão aprendê-la”.

O meio ambiente não é descartado na teoria inatista. Inicialmente, possui a função de concretizar as “regras” subjacentes ao falante nativo de determinada língua. Assim, quando uma criança em fase de aquisição de linguagem fala “*fazi*” em vez de *fiz* ou usa a forma “*madrinho*” em vez de *padrinho*, modelos não fornecidos pelo meio linguístico, ela seguirá a estrutura lógica de sua gramática internalizada. Lançadas tais hipóteses “*fazi*” e “*madrinho*”, a criança perceberá que no meio linguístico, do qual faz parte, as hipóteses não se realizam, e, no decorrer de sua aprendizagem, passará a usar as formas legitimadas pelo uso social. À criança em fase de aquisição da língua é indispensável, então, dar o tempo suficiente para que aprenda sem coerção a adequar ao uso social, o que inicialmente faz de forma instintiva.

2.2 – Língua, identidade e cultura

O uso de uma língua em particular é como um legado transmitido de gerações sucessivas a seus descendentes. A língua, contudo, está em constante mudança, evoluindo conforme essas gerações e, provavelmente, não permanecerá a mesma daqui a alguns anos.

As línguas não reproduzem de maneira idêntica os fenômenos do mundo, mas os reinventam e até os criam. Ordenando tais fenômenos, segundo suas próprias classes, chega a influenciar fortemente a concepção que cada comunidade tem de si mesma.

A língua é, sem dúvida, um dos principais instrumentos de identidade cultural de uma comunidade. Qualquer pessoa dá menos importância ao que sua língua não nomeia, mesmo

concebendo bem a ideia. Quando termos não existentes em certa comunidade linguística são trazidos de fora, ganham no novo ambiente uma adaptação própria, conforme os aspectos morfológicos e fonéticos de sua língua nativa. Como exemplo, verificamos o vocábulo “*reset*” importado do inglês que, no Brasil, tomou a forma ainda neológica de verbo em “resetar”, obedecendo à primeira conjugação dos verbos da Língua Portuguesa. Importá-los é uma forma de manter a língua em constante manutenção, atualizada conforme as mudanças sociais, tecnológicas, culturais etc. O vocabulário de qualquer língua pode ser ampliado de forma a incluir novas palavras para novos conceitos.

Ainda para Claude Hagège (1990, p. 23):

O fato de empregar uma língua é vivido pelo usuário como uma relação fundadora, que provê identidade ou mesmo acesso à existência [...]. O que vale para o indivíduo vale muito mais para a coletividade erigida em nação [...]. “É por sua língua que uma nação vive”. A língua tem, pois, o poder de unir energias em torno de uma causa nacional que ela encarna melhor que qualquer outro elemento da cultura.

A linguagem, assim como a língua, revela o homem e o mundo a sua volta. Expressa as peculiaridades, as crenças, as aspirações de um povo. A língua e suas propriedades, pode-se concluir, norteiam nossas vidas. Usar a língua, entre muitas outras funções que detém, é transmitir a cultura da qual o indivíduo faz parte.

2.3 – Relações entre língua e sociedade

A relação estabelecida entre língua e sociedade faz-se notória dia após dia. O domínio de uma língua se coaduna à sociedade que a utiliza em uma ligação inquestionável. A própria vocação da língua para comunicar reflete sua estreita relação com o grupo de indivíduos que dela faz uso. Quem emprega uma língua está obrigatoriamente inserido em uma comunidade qualquer e interage com os seus demais componentes.

Muitos estudiosos se ocuparam e que ainda se ocupam com o tema. Cunha e Cintra (1985, p. 2) falam sobre a ciência que investiga as relações entre língua e o entorno social daqueles que a utilizam: “A sociolinguística veio mostrar que estas inter-relações são muito mais complexas e podem assumir diferentes formas”. Os estudos sociolinguísticos, pautados na relação entre língua e sociedade, são todos aqueles que entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre indivíduos da espécie humana.

Entende-se, conforme Alkmin (2001, p. 28) que “uma comunidade é composta de grupos de indivíduos que se solidarizam por segmentos, frações ou classes mais ou menos definidas, que se coerentizam internamente à base de mútua coparticipação em algum traço comum a todos eles [...]” O domínio da língua, independente da nacionalidade, congrega uma comunidade, instituindo um grupo de pessoas que se relacionam por meio de diferentes redes comunicativas. Tais redes orientam, dentro de um conjunto de regras, comportamentos verbais específicos.

A constatação imediata, ao entrar em contato em qualquer comunidade linguística, é a existência da diversidade, isto é, de diferentes modos de falar. A diversidade constitui e qualifica o fenômeno linguístico. As variações dessas formas linguísticas são maneiras diversas de dizer a mesma coisa, considerando o meio social em que ocorrem e preservando o mesmo valor de verdade. Cunha e Cintra (1985, p. 3), sobre a variação linguística, reiteram: “condicionada de forma consistente dentro de cada grupo social e parte integrante da competência lingüística dos seus membros, a variação é, pois, inerente ao sistema da língua e ocorre em todos os níveis: fonético, fonológico, morfológico, sintático etc”.

Os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias à sua região e à sua classe social. De uma perspectiva geral, as variedades linguísticas podem ser descritas a partir de dois pontos básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática).

A variação geográfica ou diatópica se relaciona às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas. A variação social ou diastrática, por sua vez, relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade da fala. Segundo Alkmin (2001, p. 35), podemos apontar os seguintes fatores relacionados às variações de natureza social: classe social, idade, sexo e situação ou contexto social (mudança de fala de acordo com seus interlocutores). Estando os fatores de variação, na realidade das relações sociais, imbricados.

Assim, no ato de interagir verbalmente, um falante utilizará a variedade linguística relativa à sua região de origem, classe social, idade, escolaridade, sexo e se adequará segundo a situação em que se encontrar.

2.4 – Competência linguística e competência visual

Inúmeras aptidões humanas são aprendidas a partir de trabalho direcionado, contínuo e sujeito à análise. Através do ensinamento adquirem-se ações e hábitos corriqueiros, como comer com talher e escovar os dentes. As crianças, indivíduos em formação, recebem ensinamentos e instruções acerca do uso de instrumentos, de espaços, de novas atividades que começam a fazer parte de seu cotidiano.

Outras habilidades, no entanto, são intrínsecas à própria existência humana. Quando uma criança nasce, é perceptível o interesse e a atração fomentados pelos novos estímulos visuais. Depois de algum tempo, verifica-se o empenho da criança em produzir linguagem. Conforme Hoffman (2000, p. 13),

[...] as crianças não são ensinadas a ver. Os pais não se sentam com os filhos para explicar a eles como utilizar o movimento e para construir profundidade, ou como esculpir o mundo visual em objetos e ações. Na verdade, muitos pais não sabem como eles próprios fazem isso. E, mesmo assim, parece que toda criança normal acaba por conseguir construir profundidade, formas, cores, objetos e ações visuais do mesmo modo que qualquer outra criança normal.

Toda criança normal, sem receber ensinamentos, constrói e reinventa o seu mundo visual. A capacidade visual desenrola-se basicamente da mesma forma na maior parte das crianças, com exceção daquelas privadas de algum sentido.

Nas etapas posteriores do desenvolvimento humano, tanto a posse de determinada língua quanto o ato de ver e enxergar o mundo ao redor parecem ordinários, comuns, exercidos de forma automática, sem qualquer esforço. Tal fato ocorre porque somos competentes para o uso de uma língua e para a apreensão visual do mundo.

Cabe também ressaltar que indivíduos com restrição auditiva ou com problemas no aparelho fonador desenvolvem língua e linguagem próprias. A competência para a aquisição de uma língua é de tal modo imperativa que surdos e mudos, com seus devidos impedimentos, arquitetam língua própria, assentes na dimensão espaço-visual.

Hoffman (2000, p. 7) atesta com segurança:

Você é gênio em algumas coisas, como a visão e a linguagem, tenha ou não um QI alto. É necessário ter um retardo grave (ou uma deficiência especial) para fracassar em ver ou falar. Seu gênio para a visão, como seu gênio para a linguagem, é inato, conectado de maneira segura a seu cérebro, sob a influência dos genes.

Os argumentos do linguista norte-americano Noam Chomsky (1971), que defende a competência inata de cada indivíduo para a linguagem, estão amplamente difundidos. Indicam a existência de componente da estrutura cognitiva da criança geneticamente determinado.

Cada criança, então, possui as chamadas regras da gramática universal, princípios gramaticais subjacentes às linguagens, completamente fixos e inatos. A posse da gramática universal confirma, portanto, a competência linguística e viabiliza o desempenho linguístico.

No que se refere à visão, Hoffman (2000, p. 14) desenvolve uma teoria paralela à de Chomsky e afirma a existência de “regras da visão universal”, que guiam os indivíduos na construção de “mundos visuais sobre os quais existe consenso”. Considera ponto pacífico que ao mostrar a dois bebês, de lugares opostos da Terra, uma ilustração idêntica, eles irão ver a mesma cena visual. O que se explica pelo fato de compartilharem as mesmas regras inatas que orientam suas construções visuais.

Hoffman classifica as referidas regras como inatas porque asseguram o domínio visual à criança em torno de seu primeiro ano de vida. Apesar da ambiguidade e possibilidades inerentes às imagens, existe um consenso nas construções visuais, na apreensão visual de indivíduos normais.

O fato de existir concordância entre experiências visuais de indivíduos diferentes, situados em lugares distantes ou não, corrobora a ideia de uma visão construída que obedece a determinadas regras universais da visão. Embora cada indivíduo possua idiossincrasias, formas particulares de apreender o ambiente no qual se insere, história e vivências próprias, existe uma base fisiológica comum. Este construto garante o potencial do ser humano tanto para as atividades de visão quanto para o uso de uma língua.

Traçando novo paralelo com os estudos inatistas, Hoffman (2000) elabora as “regras de processamento visual”. As regras da gramática universal permitem a uma criança a aquisição das regras específicas de gramática para um ou mais idiomas específicos. Essas regras são acionadas quando a criança acessa com assiduidade um mesmo ambiente linguístico. Provoca-se, assim, a aprendizagem da língua em questão. O indivíduo torna-se capaz de entender ou proferir frases de tal língua.

Similarmente, as regras da visão universal permitem a uma criança a aquisição de leis específicas para a construção de visuais. Quando acionadas, as regras possibilitam o exame e a compreensão de cenas visuais específicas. Hoffman (2000, p. 15) explica que: “As regras inatas da visão universal são parte da biologia da criança e permitem que ela adquira, por meio de experiências visuais que podem variar de uma cultura para outra, as regras de processamento visual”.

Chomsky (1971) considera todo ser humano detentor de uma gramática universal internalizada, que faz do indivíduo competente para o desempenho de uma língua qualquer, de acordo com o ambiente linguístico a que for submetido. Hoffman (2000), por sua vez,

indica a existência de “regras da visão universal”, fundamentais para a obtenção e utilização das “regras de processamento visual”, passíveis a variações conforme as peculiaridades do ambiente em que o indivíduo se insere. Assim como as funções da língua, o mecanismo visual se atrela à dinâmica competência-desempenho.

A visão fornece, portanto, uma dimensão de mundo ampliada, estendida. O entorno ganha profundidade, forma, cor, contorno, perspectiva, sombreamento etc. Tais elementos, somados às apreensões particulares, vistas a partir de ângulo próprio, escolhido por um indivíduo e suas motivações, fornecem inúmeras possibilidades de compreender, de perceber, o mundo.

Sergio Kon (2007, p. 2), ao tratar da importância da imagem para o ser humano de todos os tempos, sintetiza a riqueza da visão:

Observar, registrar, aprender, transformar: nossos olhos têm, nesse processo, um papel importante. Eles observam, comparam e contemplam as coisas do mundo. A visão é o mais aguçado dos nossos sentidos e, talvez, aquele que nos permite ter mais controle sobre o ambiente que nos cerca. Por isso, podemos dizer que a imagem faz um elo fundamental entre o mundo que vemos e o mundo que compreendemos, nesses nossos mil séculos de vida.

3 – AS METODOLOGIAS EDUCACIONAIS E AS DEMANDAS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Qualquer língua sofre transformações no decorrer do tempo, refletindo as mudanças ocorridas na sociedade que dela faz uso. Tratar da língua é tratar da complexidade do ser humano e da estrutura na qual se insere. A diversidade e a dinamicidade das línguas manifestam-se em seus domínios geográficos e falam a respeito dos aspectos sociais, culturais, ideológicos, artísticos, religiosos, de seus respectivos falantes. Nenhuma língua alcança imunidade às interferências externas.

O advento das tecnologias da informação revela a pluralidade da experiência humana. Os indivíduos produzem e recebem uma gama variada de mensagens e sensações simultâneas. O mundo contemporâneo ganha nova feição a cada inovação tecnológica, que produz novas formas de linguagem, de interação e, conseqüentemente, gera novas demandas nas diversas instâncias sociais. A escola, como instituição privilegiada na configuração da sociedade, está suscetível às rápidas modificações e nem sempre encontra meios para acompanhá-las. Em tais mudanças, portanto, faz-se imperativo garantir o lugar das novas tecnologias de informação que aliam rapidez e complexidade na transmissão de ideias e dados. Breves (2000, p. 40) comenta:

Comunicamo-nos por meio de signos, mas de signos não só verbais. Esses signos estão interagindo continuamente. Eles caminham paralelamente, entrecruzam-se, um se sobrepõe ao outro, fundem-se, distanciam-se [...] Simultaneamente, lemos palavras, formas, volumes, planos, cores, luzes, gráficos, setas, movimentos, sons, olhares, gestos, acontecimentos [...] Lemos o mundo.

As mudanças dentro de uma sociedade afetam tanto a língua, instrumento principal de comunicação, quanto as formas de difusão de informações, sobretudo as relativas à instituição escolar. Alterações no contexto social, no modo de vida daqueles que integram determinado grupo, reverberam nos moldes de ensino e aprendizado e na produção linguística da sociedade referida. Demonstra-se, assim, a maleabilidade destas estruturas, cujos perfis indicam potencial de variação. A língua e o contexto escolar retratam o conjunto no qual o indivíduo se integra, o que comprova a ligação de tais habilidades à essência e à vida humanas.

3.1 – O papel da escola na educação do indivíduo

A escola ocupa lugar altamente relevante na configuração da sociedade ocidental. Frequentar a escola significa acessar um número significativo de ensinamentos formalizados, além de gerar no indivíduo que estuda uma grande expectativa quanto aos desdobramentos positivos de tal acesso.

Observa-se, no entanto, uma defasagem entre os métodos empregados na transmissão de informações e a dinâmica da sociedade contemporânea. A escola defronta-se com novas realidades e exigências. Na sociedade atual, as informações são propagadas em ritmo bastante acelerado, por meio de tecnologias que se renovam a todo instante. A escola não representa mais a exclusividade na transmissão do saber para aqueles com acesso às novas tecnologias de informação.

Para Libâneo (2003, p. 25), “a escola precisa rever os processos, os métodos, as formas de educar, ensinar e aprender”, favorecendo sua posição como espaço de síntese entre cultura experienciada e cultura formal, já que “uma escola que fala a língua do seu tempo poderia continuar fazendo a diferença no processo de socialização e educação dos humanos”.

A pobreza material das escolas no Brasil é muito grande, corroborando a defasagem do sistema de ensino vigente. Recente pesquisa veiculada na mídia atesta que inúmeras crianças e adultos em processo de escolarização nunca estiveram diante de um computador, constatação que enfatiza a manutenção da estrutura tradicional de ensino. A exposição oral ocupa posição privilegiada ou até mesmo total nas salas de aula de ensino fundamental e médio, amparada pela forma escrita da língua.

As desigualdades refletidas na escola atualizam a sua importância como instância na luta pela transformação social. Como lugar estabelecido para a educação e a formação de cidadãos, deveria assegurar o acesso dos indivíduos às diversas linguagens e formas de expressão, conduzi-los ao domínio e ao desempenho dos múltiplos códigos, dando-lhes as condições necessárias para prosseguirem com autonomia diante das inovações que seguirem. A mediação do processo, empreendida em parceria pelo educador e pela escola, deveria funcionar na preparação dos alunos para as novas exigências da contemporaneidade e conduzi-los a um tipo de leitura mais ampla, a leitura de mundo, fundada na leitura histórica de sua realidade social e educacional.

O amplo alcance da instituição escolar na formação social e mesmo subjetiva dos indivíduos, a sua influência extrapola a dimensão física alcançando o comportamento, o afeto e o psiquismo dos que nela se integram.

Embora inegável a relevância da escola, a realidade problemática do sistema educacional brasileiro, o desinteresse e descrédito dispensados, por grande parte dos alunos, à vida escolar, somado ao despreparo, à acomodação e ao desânimo de muitos professores, denunciam complicações graves no cenário pedagógico, bem como a falta de valorização, investimento e, sobretudo, respeito à figura do educador.

3.2 – A imagem e as novas tecnologias na transmissão de conhecimentos

O homem, detentor de competência linguística e visual, utiliza-se, desde os primórdios, da linguagem pictórica para estabelecer comunicação. Tal linguagem, na história da humanidade, antecede a escrita. Através de registros pictográficos, pinturas em rochas, dentro ou fora de cavernas, os homens representavam seus hábitos, técnicas e crenças. O homem cria a imagem a fim de se expressar e refletir.

A imagem sempre possuiu um papel privilegiado na elaboração da linguagem e em seu registro. O sentido da visão permite um tipo de leitura peculiar das inúmeras vivências de cada indivíduo, além de mediar o contato do homem com o seu entorno. O texto visual, no entanto, é desprestigiado na escola, não exploramos sua legibilidade.

A primazia da imagem como comunicação gráfica reitera a inclinação humana para a sua produção e a sua leitura. A anterioridade da linguagem pictográfica em detrimento do código verbal demarca-se ainda no aprendizado individual das crianças em fase de educação infantil. A criança, em primeiro lugar, lê visualmente o mundo a sua volta.

A respeito, Werneck (1998, p. 102) certifica que,

[...] no processo de elaboração da linguagem, a criança é sensível à imagem, antes mesmo de se exprimir por palavras. Apesar de ser um material semiconcreto, bidimensional, a imagem constitui uma comunicação mais direta que o código verbal escrito. Além de tudo, é uma linguagem internacional, compreendida por qualquer povo.

A presença da imagem é imperativa na vida de todo indivíduo. A cada dia, somos estimulados pela televisão, por cartazes e *outdoors*, por letreiros coloridos, com um número

sempre crescente de solicitações. As inovações tecnológicas ratificam a posição relevante da imagem no mundo contemporâneo. Na avaliação de Breves (2000, p. 31),

[...] não podemos esquecer que o ser humano é cada vez mais solicitado e atingido por imagens. E o professor não é o único responsável pelo ensino-aprendizagem, porque as fontes audiovisuais de informação multiplicam-se e fazem parecer obsoletos os limites do campo tradicionalmente reservado às atividades pedagógicas.

A contemporaneidade, marcada pela superabundância imagética, altera o cotidiano das pessoas e demanda a criação de novos modelos, novas maneiras, de ensinar e aprender. A escola, antes centrada na transmissão verbal e escrita do saber, carece agora de novas estratégias que superem a desconcertante distância entre a vida cotidiana e seus aparatos tecnológicos. O estímulo e a otimização do conhecimento são imprescindíveis para que a escola esteja em consonância com a modernidade e responda positivamente aos seus apelos.

Rui de Oliveira (1998, p. 68), artista plástico e ilustrador conceituado, ressalta igualmente a importância do livro na formação e educação infanto-juvenil e da função pedagógica das ilustrações que o compõem:

A vulgarização da imagem em mídias poderosas como a televisão requer uma substancial contrapartida do ilustrador, no que diz respeito ao conhecimento de projeto gráfico. É até uma questão de ética, além de profissional, que ele transforme o livro num objeto físico e sensorial de contemplação estética – um verdadeiro anticorpo contra o esquematismo da imagem eletrônica, videogames, RPGs, e toda essa globalizada-multinacional-neoliberal a que as crianças estão submetidas diariamente.

Os aspectos plásticos tornam-se elementos fundamentais de um livro na vida contemporânea, não apenas do ponto de vista comercial, mas principalmente para fomentar a fruição estética, para desautomatizar, desprogramar o aluno em meio à banalização da imagem e expandindo o seu imaginário e o arcabouço de conhecimentos que detém.

Oliveira (1998, p. 64) refere-se à missão do livro ilustrado na eternização estética, em detrimento da fugacidade das imagens midiáticas, e complementa sua apreciação: “Todavia, temos que admitir que o olhar da criança mudou”. A mudança no olhar da criança ocorre como implicação dos novos estímulos, com suas particularidades e interferências, gerando considerável encargo para os ilustradores contemporâneos. Reitera:

A imagem de um livro no psiquismo de uma criança se estenderá pela sua vida afora. Portanto, os ilustradores e projetistas gráficos têm uma grande responsabilidade de estar criando não apenas a memória e o passado visual de seus pequenos leitores, mas acima de tudo formando e educando o olhar das crianças.

Apesar do lugar privilegiado da imagem no dia a dia das pessoas, percebe-se relutância em promover estudo sistemático e progressivo aos processos de leitura visual. Nas instituições de ensino, concede-se valor superior à forma escrita da língua, ao estudo dos códigos linguísticos e suas possibilidades. O verbal ocupa posição de matéria legítima de aprendizado.

Desconsidera-se, no entanto, que, antes da linguagem verbal, a leitura de mundo se projeta na linguagem das imagens. O texto escrito no livro destaca-se em relação às imagens, consideradas adendos. Instituiu-se a mensagem verbal como forma séria de instrução, de comunicação, independente do grau teórico, dos conteúdos formais veiculados. Embora a presença de imagens perpassa a cognição e o pensamento concretize-se mentalmente como imagem, não se vincula a apreensão visual com a ativação do raciocínio. A apreensão das mensagens visuais não se caracteriza como maneira de exercitar o pensamento, de aprender, apesar de designar-se a civilização atual como a civilização da imagem.

Para a criança que não lê, a imagem é mais penetrante do que a palavra em si. Por se constituir como um modo imediato de conhecimento, a imagem seduz e indiscutivelmente detém o valor do texto escrito. O livro de figuras ou o álbum ilustrado desempenha o papel de livro, pois tal criança recebe dele uma mensagem, expressando-se e comunicando-se posteriormente a respeito dela. Como o adulto lê o texto escrito, a criança lê a imagem.

Kallay (1998, p. 57), acerca das tensões entre imagem e palavra, assume uma posição de síntese, pois afirma que “é preciso que a criança tenha tempo para o livro. Ela deve ter tempo não apenas para ler o texto, mas também para ler a imagem, para compreender o ambiente do livro, ter tempo para a reflexão”.

A prioridade atribuída ao aprendizado da leitura das palavras, como garantia de alfabetização para a criança, não condiz com as demandas de seu cotidiano em que convive com a onipresença da televisão e do computador, somada aos álbuns de figurinhas lançados continuamente, ao *videogame*, aos desenhos animados, aos brinquedos altamente sofisticados, projetados para seduzir visualmente.

Não configuraria desordem, nas escolas de Ensino Fundamental, proceder à iniciação da leitura de imagens, antes mesmo da alfabetização tradicional. A ação focada nas fases iniciais de aprendizagem formaria adultos mais capacitados à leitura e apreciação do mundo que o cerca, das artes plásticas, do cinema, da televisão, das publicidades veiculadas, partícipes e interventores do universo icônico a sua volta.

Ampliar a rede de interesses das crianças com a apresentação das múltiplas representações, bem como os instrumentos de análise e criação, instaura uma prática educativa formadora de leitores críticos e conscientes, capazes de intervir e iniciar suas escolhas entre aquilo que deseja ou não ver, as leituras que pretende fazer, recusando as que não interessam.

Do contrário, produções visuais mais rebuscadas ou trabalhadas artisticamente serão rechaçadas pela criança e pelo futuro adulto, que optará por aquilo que se acostumou a ver, a imagem recorrente, repleta de lugares comuns e recebida passivamente.

O ensino consistente e coerente da leitura de imagens, a apresentação de novas opções e soluções, em longo prazo, produzirá adultos exigentes quanto aquilo que lhes é oferecido visualmente. Até mesmo o código verbal, sua utilização em cooperação com a imagem, receberia leituras mais atentas e incrementadas.

Oliveira (1998, p. 68) defende a alfabetização visual das crianças, reforçando os ganhos e vantagens promovidas. Para ele, “a alfabetização visual proporcionaria não apenas ler melhor o livro, mas também valorizar a importância e beleza das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e a relação entre texto e imagem”.

O ato de ler participa do universo infantil antes mesmo do acesso da criança à escolarização, como habilidade latente e primordial. Não se resume, então, a um gesto mecânico de decodificar letras, decifrar sinais, abrange a compreensão do mundo ao redor. A leitura se efetiva quando se empreende sentido às vivências e circunstâncias nas quais se insere o indivíduo, não importando a linguagem utilizada. Segundo Martins (2007, p. 31), a leitura envolve “os componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica)”. Desta forma, apesar da grande complexidade, a ação leitora está intrincada às mais banais atividades, fazendo-se indispensável e abarcando múltiplas instâncias da composição humana. Para Martins (2007, p. 17),

[...] o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar. Na verdade, o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante.

O fato do mundo contemporâneo caracterizar-se pela preponderância dos estímulos visuais vai ao encontro das apreciações acerca da primazia da leitura da imagem. As conclusões sobre a necessidade de ensino visual são corroboradas pelo relevo concedido à imagem na sociedade atual, pelas novas tecnologias baseadas na *hiperestimulação* visual e,

principalmente, pela necessidade de posicionamento crítico diante das inúmeras solicitações a que estão submetidos os cidadãos comuns.

Encontrar uma maneira de coadunar ao cenário escolar de maneira eficiente os já habituais aparatos da tecnologia, a conseqüente proliferação da imagem, bem como o anseio por metodologias pedagógicas que deem vazão às demandas atuais, torna-se indispensável. Estabelecer tal composição é imprescindível para a efetiva transmissão de conhecimento, para o resgate de um ensino significativo. Favorecer o processo de aprendizagem, valorizando a perspectiva visual, reintegrará a expressividade da escola.

3.3 – A preponderância dos estímulos visuais e a escola contemporânea

O processo educativo, fundamentalmente, deve localizar-se em relação aos acontecimentos externos e compreender bem o papel que desempenha na sociedade. A crise da escola, abordada no livro *A escola tem futuro?* (2003), por inúmeros educadores de diversas regiões do Brasil, para Veiga-Neto (2003, p. 108) decorre do “[...] descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual”.

As demandas procedentes do contínuo aperfeiçoamento tecnológico, conforme relatado neste estudo, abrangem a sociedade em seu todo. O “bombardeamento sensorial”¹¹, característico da atualidade, repercute na educação e na produção cultural. A não apropriação da mídia ou das culturas pela escola, segundo Veiga-Neto (2003, p. 72): “[...] revela uma visão estreita da educação, uma perspectiva restrita e limitada que impede a problematização de toda esta complexidade de relações”.

Pierre Lévy (2004) aprofunda tal discussão quando reflete sobre o que designa como *mutação cognitiva*: interferência das tecnologias de informação e comunicação nos processos mentais dos indivíduos, modificação cognitiva que fomenta novas formas de pensar o mundo. As transformações e modernizações da sociedade, ao longo do tempo, atingem em profundidade o homem, influenciando até mesmo seus processos mentais. A conclusão de Lévy reitera, do mesmo modo, a indispensável integração e atualização da escola, pois como

¹¹ Expressão utilizada por SOUZA e NETO, 1998, p. 31, no artigo “A tirania da imagem na educação”.

espaço primordial de fomento e manutenção do saber, deve responder às demandas daqueles que a integram.

Souza e Neto (1998, p. 30) asseguram, conseqüentemente, que “A experiência do homem contemporâneo não pode ser compreendida fora de suas relações com a imagem”. A imagem, porque onipresente e imperativa nas representações atuais, principalmente no desenvolvimento das tecnologias, deve ser pensada dentro do universo escolar.

O excesso de imagens tornou-se fato ordinário. Os indivíduos, submetidos a grande quantidade de estímulos visuais, acostumam-se e até mesmo se sentem atraídos pela imagem, caracterizando a cultura contemporânea como o que Breves (2000) designa como “cultura figurada”. A ênfase nas imagens, em detrimento das palavras, estabelece novas relações das pessoas com os suportes de transmissão de saber e, até mesmo, com as escolhas de entretenimento.

O problema consiste, portanto, na dificuldade que encontra a escola e seus partícipes de estarem integrados com a contemporaneidade, de forma a responder aos seus apelos e apreender as competências surgidas. Camargo (1998, p. 27) assegura que “há um menosprezo da escola pelo sensorial e, para ele, isso é injustificado, especialmente depois das pesquisas de Piaget, porque sabe-se agora que o desenvolvimento cognitivo depende das experiências sensoriais concretas”.

A modernização tecnológica impele à modernização das relações de ensino e aprendizagem. O primeiro passo constitui-se no reconhecimento do papel privilegiado da imagem e suas potencialidades na elaboração da linguagem.

Os conteúdos escolares propostos, norteados por ideias abstratas, ainda são veiculados através da linguagem verbal, oral e escrita, linguagens igualmente abstratas, sem a utilização como suporte da linguagem visual e seus recursos que configuram uma forma de comunicação direta e universal.

A dificuldade em estabelecer uma síntese entre o ensino tradicional e as novas tecnologias com suas conseqüências e desdobramentos não é recente. Conforme Coelho (1989, p. 7), em citação de Breves:

[...] o trabalho com a imagem é uma preocupação antiga: ‘Desde o início do século, a Escola Nova, com seus métodos ativos de aprendizagem, insistia na necessidade de ser criada uma pedagogia da imagem que servisse às crianças como um caminho de acesso à representação simbólica do mundo, aquela que lhes será transmitida pela educação formal, ministrada na escola.

3.4 – A linguagem não-verbal na sala de aula

Inúmeros estudiosos, pesquisadores e professores, de diversas regiões tanto do Brasil quanto do exterior, ocupam-se com a imagem e suas implicações no âmbito pedagógico. A percepção da necessária inclusão dos recursos pictóricos na dinâmica ensino-aprendizagem reflete-se na quantidade de trabalhos acadêmicos e projetos direcionados à investigação e busca de soluções e métodos que respondam às demandas da educação contemporânea.

Uma rápida pesquisa em sites de busca na internet apresenta um número razoável de trabalhos que relacionam uma determinada disciplina com o auxílio metodológico da imagem. Embora embrionárias, as pesquisas indicam o entendimento de que a preponderância dos estímulos imagéticos, imperativos no cotidiano da maior parte das pessoas, precisa reproduzir-se no contexto pedagógico. Evoca-se tal parceria em muitos participantes do contexto educacional, já que a imagem é o signo de transmissão de conhecimento mais utilizado e propagado no cotidiano dos discentes.

Em 2004¹², os resultados de determinada pesquisa empreendida pela *Folha Online* foram divulgados e a primazia da imagem na apreensão de saber atestada. Realizada em 2003, entre alunos dos três níveis do Ensino Médio, concatenou as questões aplicadas no SARESP (Sistema de Avaliação do Ensino Estadual de São Paulo)¹³ em grupos, conforme as habilidades requisitadas para sua elucidação ou os gêneros em que circulam. As questões foram caracterizadas como: "visuais" (que incluem fotografia e pintura), "imprensa" (artigos e charges, por exemplo), "instrucional" (conta de luz e regulamento), "literário" (contos, poemas e letra de canção), "publicitário" (cartaz e propaganda) e "epistolar" (carta de reclamação).

As estatísticas refletiram um grande número de acertos em questões de cunho visual, nas três séries do Ensino Médio, principalmente na 1ª e 3ª séries. A notícia publicada na internet, sob o título: *Aluno do Ensino Médio entende mais imagem do que texto*, contou com a análise de algumas autoridades na área da educação:

A coordenadora de estudos e normas pedagógicas da Secretaria da Educação, Sônia Maria Silva, afirma que o resultado já era esperado. Segundo ela, os estudantes têm mais facilidade com a parte visual porque, atualmente, há um apelo maior para as imagens. "O aluno já acorda bombardeado por imagens de TV, fotografia de jornal e propaganda. Por outro lado, a população lê cada vez menos.

¹² Pesquisa publicada na *Folha Online*, em 18/07/2004, redigida pelo jornalista Fábio Takahashi.

¹³ O exame foi realizado por 4.274.404 alunos (89,4% do total) de todas as séries do Ensino Básico do Estado de São Paulo.

As opiniões convergiam na direção de igual explicação para o resultado da pesquisa: Na mesma linha segue o educador Cesar Callegari, presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (Conselho Nacional de Educação). Para ele, "na sociedade contemporânea os alunos são muito estimulados visualmente", o que explicaria o resultado.

Os gráficos que seguem evidenciam que as questões amparadas na linguagem visual tiveram um índice de acerto maior do que as relacionadas com a linguagem verbal:

SARESP 2003 - ENSINO MÉDIO			
1ª série	nº de questões	nº de questões com mais de 60% de acerto nos três turnos	
		nº de acertos	Em %
Imprensa	11	1	9
Instrucional	7	1	14,2
Literário	11	-	-
Publicitário	9	1	11,1
Visual	7	4	66,6
Epistolar	-	-	-
2ª série	nº de questões	nº de questões com mais de 60% de acerto nos três turnos	
		nº de acertos	Em %
Imprensa	14	5	35,7
Instrucional	7	3	42,8
Literário	12	3	25
Publicitário	3	2	66,6
Visual	6	2	33,3
Epistolar	3	-	-
3ª série	nº de questões	nº de questões com mais de 60% de acerto nos três turnos	
		nº de acertos	Em %
Imprensa	15	-	-
Instrucional	3	-	-
Literário	13	-	-
Publicitário	4	1	25
Visual	6	2	33,3
Epistolar	4	-	-

As categorias envolvem: **imprensa**: notícias, artigos, charges e divulgação científica; **instrucional**: conta de luz, estatutos e regulamentos; **literário**: contos, poemas e letra de canção; **publicitário**: cartazes e propagandas; **visuais**: fotografia e pintura; **epistolar**: cartas de reclamação e requerimentos

Ilustração 2

Fonte: Folha Online, 18/07/2004.

Os resultados divulgados concluíram que as questões ligadas a habilidades visuais, em percentual, se sobrepuseram às demais nos dois extremos do ensino médio. Na 1ª série, em quatro das sete questões (66,6% do total) houve índice de acerto superior aos 60%. Já na 3ª

série, duas das seis perguntas (33,3%) relacionadas à habilidade visual chegaram ao mesmo número. Na 2ª série, a aptidão visual ficou com o terceiro lugar, em percentual, atrás dos tópicos publicidade e instrucional, perto de imprensa e antecedeu as categorias epistolar e literário.

3.4.1 – História e Imagens

Eduardo França Paiva, professor de História e pesquisador, empreendeu em seu livro *História & Imagens* (2002, p. iv) um trabalho que contribui para o que designa como “clamor generalizado pelo estudo das imagens”. Além de considerar a perspectiva histórica do uso da imagem como linguagem, aproveita para ressignificar o emprego do signo pictórico nas aulas e estudos de história.

A linguagem visual revitaliza o estudo histórico, possibilitando novos caminhos e possibilidades na construção do saber. Funciona como um elo entre a realidade retratada e a realidade presente, transportando os acontecimentos e documentando fatos notáveis, costumes, crenças próprios de um povo. A imagem no ensino da História não se esgota em si, através dela torna-se possível a análise de outros assunto e temas, considerando as diferenças contextuais outros assuntos. A partir da imagem nascem conjecturas, reflexões, comparações.

Paiva (2002, p. 19) reflete que “o uso da imagem, da iconografia e das representações gráficas pela história vem proporcionando a apresentação de trabalhos renovadores e, também, instigando novas reflexões metodológicas”.

Em vez de endossar o ensino esquemático e ideológico, o autor defende a apropriação crítica do objeto histórico bem como a incorporação metodológica e consciente dos diversos suportes de transmissão de informação, próprios da sociedade contemporânea.

Aos professores de todos os níveis de ensino cabe estabelecer um relacionamento crítico com as mais distintas fontes, suportes e tecnologias. O que não significa recuperar discursos vazios que ecoam e se repetem no contexto escolar, baseado nos lugares comuns. O desenvolvimento de um olhar crítico no estudo da História não se deve restringir ao conteúdo transmitido, mas se estender aos meios de transmissão e às formas de comunicá-lo. Assim, jornais, revistas, *outdoors*, campanhas publicitárias, televisão, filmes, *internet*, computador,

entrevistas, bibliotecas, os múltiplos veículos de informação, podem funcionar como fonte para a História ou objeto de seu estudo.

Para Paiva (2002), em vez de negá-los ou negligenciá-los, o professor precisa corresponder às suas demandas e integrá-los à dinâmica das aulas. Além dos livros didático e paradidático, o aluno deve estar capacitado a lidar com a diversidade de registros, contestando, desconstruindo, contextualizando, explorando os códigos.

A fim de colocar em prática seu intento, Paiva (2002) trabalha com as representações iconográficas, imagens construídas historicamente e que se associam a outros registros, informações, usos e interpretações. Transformam-se, portanto, naquilo que o autor designa como “certidões visuais” dos acontecimentos, do passado.

Para o historiador (2002, p. 17), a iconografia “são registros com os quais os historiadores e os professores de História devem estabelecer um diálogo contínuo. É preciso saber indagá-los e deles escutar as respostas [...]”.



Ilustração 3

Fonte: PAIVA, Eduardo França, 2004, p. 56.

Com o cuidado de não transformar as imagens em verdades absolutas, como retratos fiéis de um acontecimento em determinado tempo, expressa a necessidade de fomentar leitura autônoma, com o respaldo do conhecimento autêntico, para que imagens, esses registros iconográficos, sejam filtrados e reelaborados de forma a dispensar os lugares comuns das interpretações e estudos históricos.

Torna-se necessário, no entanto, desvincular as imagens e ilustrações da ideia de adendo banal do texto verbal, sem valor próprio nos livros de História. Paiva (2002, p. 17) redefine a concepção de iconografia: “já não a tomamos como simples ‘ilustrações’, ‘figuras’,

‘gravuras’ e ‘desenhos’, que servem para deixar o texto mais colorido, menos pesado e mais chamativo para o pequeno leitor ou mesmo para o adulto”.



Os registros de Guilobel são ricos em informações sobre as ocupações e as formas de trabalho no Brasil do início do século XIX.

Ilustração 4

Fonte: PAIVA, Eduardo França, 2004, p. 57.



Ilustração 5

Fonte: PAIVA, Eduardo França, 2004, p. 6.

A imagem no ensino de História almeja, portanto, deixar a posição de simples alegoria, de enfeite, para o texto, para o livro didático, ou, ao contrário, de pretensa reprodução da realidade de uma época e passar a funcionar como coenunciadora do texto verbal, como texto visual que, apesar de não ser a realidade histórica em si, traz dela aspectos, símbolos, representações, perspectivas, refutando a ideia de imparcialidade textual.

Não há, de tal maneira, a leitura isenta da imagem ou totalmente assegurada na realidade da época representada. O que se tem é uma leitura contemporânea, revestida de valores, crenças, ideias, da imagem de determinado tempo. Para Paiva (2002, p. 33): “[...] as leituras, assim como as versões históricas, são todas filhas de seu tempo”.

Ainda conforme o autor (2002, p. 31): “[...] ler uma imagem sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que, muitas vezes, não existiram ou eram muito diferentes no tempo da produção do objeto, e entre seu ou seus produtores”.

A proposta de Paiva (2000) pretende que a disciplina História supere a posição de material acabado, reflexo de uma realidade passada, isenta de ideologias ou direcionamentos

partidários, bem como seu estudo deixe de ser a mera leitura e reprodução daquilo escrito no livro didático. Investe, igualmente, na apropriação das imagens como fonte de conhecimento.

3.4.2 – Geometria e Estética

A fim de construir estratégias para melhorar a qualidade do aprendizado de Matemática, o professor Antonio Rodrigues Neto implementou a utilização do jogo de xadrez em sala de aula. A falta de tabuleiro para o jogo nas escolas da Rede Municipal de São Paulo, localizadas na periferia, alterou o curso do empreendimento, que inicialmente almejava despertar nos alunos o prazer pelo pensamento lógico.

No livro *Geometria e Estética: experiências com o jogo de xadrez*, Neto (2007) relata os desdobramentos da adoção do jogo de xadrez em sala de aula como artifício na transmissão de conteúdo. O aprendizado das regras e das movimentações de cada uma das peças foi antecedido por estudos geométricos indispensáveis para a confecção dos tabuleiros e das próprias peças do jogo, aproximando Geometria e Estética. A atividade de confecção do suporte acabou funcionando como artifício no ensino de Matemática, apesar das expectativas se voltem para os resultados da aprendizagem do xadrez e consequente otimização do raciocínio.

A estrutura cristalizada do ensino de matemática, o condicionamento dos professores na forma de abordar os conteúdos em aula, junto a um grande número de livros didáticos que reproduzem padrões e fórmulas de ensino, colaboram (2007, p. 10), segundo Neto, para a construção de “[...] uma cultura matemática com a aparência de que ela se desenvolveu sem nenhum conflito. Problema é sinônimo de conflito e a história da matemática sempre o indicou como a alavanca para o desenvolvimento dos conceitos”.

O xadrez é considerado um jogo cujo aprendizado beneficia em alto grau seu aprendiz, melhorando a concentração, a organização, a interatividade social, ativando e aprimorando o aparato cognitivo comprometido nas ações relativas. Muitas escolas, baseadas nas qualidades ressaltadas, inserem o jogo no currículo escolar como atividade complementar, no mesmo patamar das atividades esportivas, e chegam a organizar e participar de competições.

No caso específico, o professor integra o xadrez às atividades constantes nas aulas de Matemática como estratégia para favorecer o aprendizado da matéria e ativar o gosto pelo pensamento matemático, através da interseção entre a lógica e a diversão. Para Neto (2007, p.

58), fundamentado em suas experiências como docente, “os alunos precisavam descobrir o prazer de pensar em um problema. Essa estética do hábito de pensar tinha que ser um jogo de mão dupla. Tinha de ser um jogo entre o desafio de um problema e a possibilidade real de resolvê-lo”.

O xadrez funcionou como ferramenta para a produção de problemas e consequente interação entre o grupo e posterior resolução, por meio do raciocínio lógico e dedutivo. As reflexões geradas sobre a forma e o movimento de cada peça foram concretizadas por meio de desenhos dos próprios alunos que, na visualização, buscaram maior entendimento dos manejos viáveis e profícuos em cada situação de jogo, já que a trajetória pela qual se desloca a peça depende da regra de seu movimento, da posição inicial e final escolhida e do número de lances possíveis.

O autor (2007) relata que, “as experiências de detalhar as trajetórias por diagramas ajudam a explicitar as soluções imaginadas construídas pelos alunos. Usa-se uma cor para cada caminho”. O aspecto visual, bem como a produção de desenhos ou esquemas, colabora, na situação relatada, de maneira incisiva com a apreensão do conteúdo transmitido.

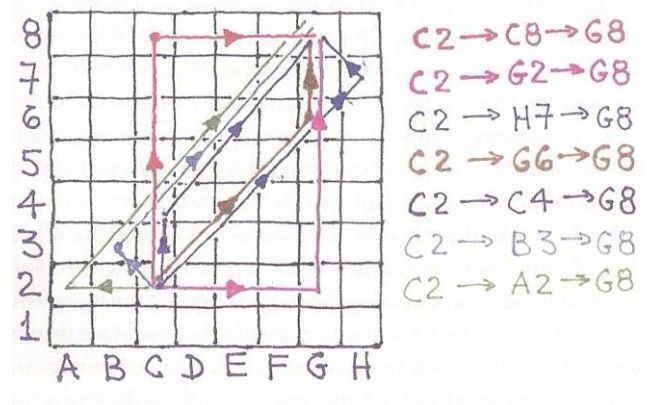
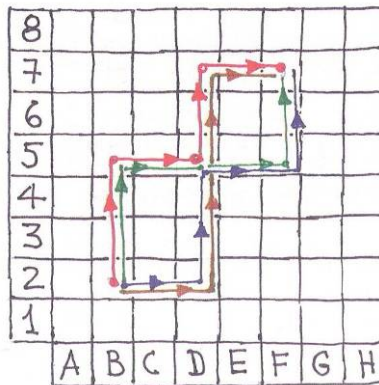


Ilustração 6

Fonte: NETO, Antonio Rodrigues. 2008, p. 64.



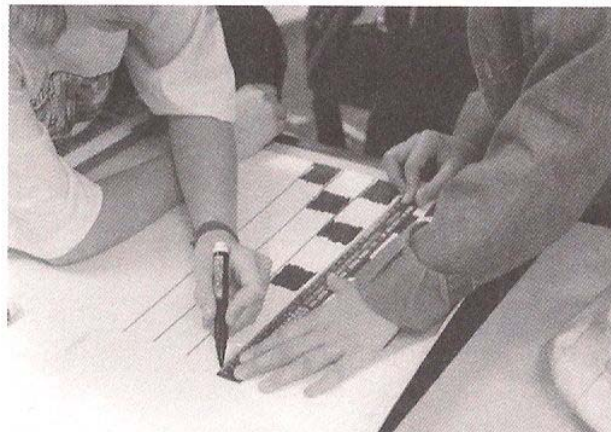
Caminhos da torre da casa B2 para F7 parando na D5

Ilustração 7

Fonte: NETO, Antonio Rodrigues, 2008, p. 65.

A necessidade de confecção do tabuleiro e das peças para o jogo de xadrez influenciou positivamente o trabalho e gerou experiências que ultrapassaram o estudo dos problemas lógicos produzidos pelo jogo. Construir todas as peças do jogo de xadrez, respeitando as formas específicas de cada uma, preservando as respectivas identificações, torna-se um razoável desafio, que exige habilidades como a noção de proporcionalidade.

A confecção do tabuleiro



Cooperativa Educacional da Cidade de São Paulo, 5ª série, 1995

Ilustração 8

Fonte: NETO, Antonio Rodrigues, 2008, p. 107.

O aspecto plástico, de desenho e molde das peças, corroborou significativamente para o aprendizado, pois a relação dos alunos com elementos sensíveis favorece o entendimento de características do objeto e localiza o conteúdo e suas articulações no plano concreto. Neto (2007, p. 138), a partir de sua experiência, assegura:

Desenhar um objeto ajuda a interpretar melhor a forma dele e compreender o conceito a ele referente. É redutor e muito pobre, na relação de ensino e aprendizagem, um aluno se satisfazer apenas com a experiência visual de 'ver' a representação de um cubo ou de um cilindro, em um livro de Matemática ou na lousa, sem que a atividade estimule nele o hábito de desenhar.

Ensinar e incentivar os desenhos mais simples favorece a observação e promove o aluno a atuante na atividade proposta. A observação e posterior representação com a utilização de desenhos ou confecções artesanais desenvolvem habilidades visuais. O incentivo ao desenho não indica, contudo, que a representação precisa ser fiel ao objeto. A habilidade e o talento para desenhar não constituem medida ou norte para as atividades em sala de aula.

Entre os alunos é bastante comum a divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem desenhar, posicionados em pólos opostos. Enquanto uns se definem como capazes, os demais se consideram não aptos à tarefa. Tal mentalidade retrai as atividades que envolvem a produção pictórica, pois inviabiliza até mesmo o treino ou a produção de esboços simples pelos alunos. A prática de atividades bem direcionadas produz o interesse do aluno e aumenta a sua confiança.

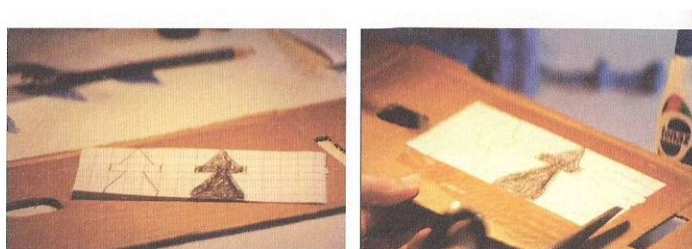


Ilustração 9

Fonte: NETO, Antonio Rodrigues, 2008, p. 158.

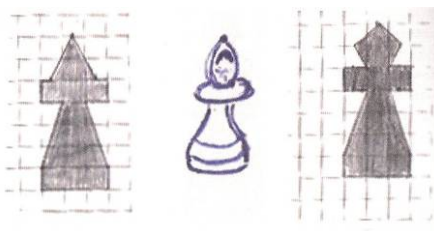


Ilustração 10

Fonte: NETO, Antonio Rodrigues, 2008, p. 159.

As ações de modelar e desenhar estimulam o aluno sem condicioná-lo a métodos rígidos que não exigem reflexão ou restritos à aplicação de fórmulas. Conforme apelo do autor, devem ser amplamente utilizadas na aprendizagem dos conceitos geométricos, em detrimento da exposição verbal do professor e recepção passiva do aluno.

O projeto desenvolvido por Neto (2007) demonstra não ser imprescindível a exposição oral ou a escrita no ensino e explicitação de qualquer assunto. O lugar de destaque detido pelo código linguístico não representa superioridade ou garantia de transmissão eficiente do conteúdo. Em muitas tarefas, no ensino de inúmeros assuntos, existem possibilidades diversificadas que abrangem outros meios. Para Neto (2007, p. 143): “podemos economizar palavras. Desenhar sobre o vidro é um tipo de atividade que passa a ser um jogo de encaixe de linhas. É um desafio do exercício visual de acompanhar as linhas da imagem de um objeto mantendo um ponto fixo de observação.”

O trabalho, iniciado em 1988, reverberou positivamente tanto no aprendizado e maturidade dos estudantes de periferia contemplados com o projeto quanto no exercício docente do professor que, a partir da primeira proposta, trabalhou para aprimorá-la em benefício de seus alunos. Os resultados, garante o professor (2007, p. 141), “estimularam, mais tarde, novas ações e reflexões de como interagir com as formas dos objetos e fazer delas desafios de aprendizagens não apenas no campo da geometria”.

3.4.3 – Análise Sintática Visual

O livro *Análise Sintática Visual* (2007), elaborado pelo professor Ernani Pimentel, utiliza-se de vários elementos gráficos e de linguagem concisa e objetiva. O autor apresenta

de forma sistemática e concatenada uma proposta de aprendizado da análise sintática da Língua Portuguesa contemplando o sentido da visão.

O autor, de maneira sintética e palatável, aprofunda o estudo dos fundamentos da análise sintática. Voltado principalmente para aqueles que pretendem prestar concurso público, o livro se divide entre a esquematização do conteúdo e uma quantidade considerável de exercícios propostos. O cuidado com a forma, com a estrutura do livro, e com a disposição dos itens, imprime velocidade e dinamicidade ao estudo da matéria.

Com o uso de quadros comparativos, ícones, esquemas, bem como de uma organização espacial meticulosamente trabalhada dos tópicos do livro, o autor propõe um estudo direcionado para a formação de aprendizes autônomos. Baseado em suas experiências como professor, Pimentel construiu uma linguagem própria, com o objetivo de facilitar o aprendizado e conduzir ao raciocínio sobre as questões pertinentes à sintaxe da língua.

O autor (2007, p. 3) indica na apresentação do volume seus objetivos e métodos. Alguns deles estão transcritos a seguir:

Objetivo Conquistado

Mostra a Análise Sintática como ferramenta eficaz para captação racional e minuciosa do significado dos textos quer informativos quer poéticos.

Método

Visualização para melhor compreensão.

Linguagem própria e inovadora, capaz de explicar, com clareza e simplicidade, os conceitos lingüísticos – a língua em movimento e contextualizada –, desmitificando a, até então, considerada difícil nomenclatura gramatical.

Nas orientações de estudo e manuseio do livro, Pimentel assegura ter produzido o livro, recorrendo ao método descrito, a fim de fomentar a autossuficiência. Adverte, no entanto, ser indispensável o seguimento da ordem em que apresenta os conceitos e propõe o feito dos exercícios. Mesmo que o aluno considere saber o conteúdo de um dos tópicos sequenciais, o professor aconselha o total cumprimento das leituras e exercícios. O rigor na execução das tarefas disciplina o aluno e aumenta sua autonomia, garantindo a clareza e a solidez do raciocínio lingüístico.

Os recursos visuais marcam o trabalho empreendido pelo autor. Os ícones, os desenhos e a distribuição visual visam à rápida transmissão das ideias, enquanto os quadros comparativos facilitam a delimitação e a abrangência das funções sintáticas e seus significados. Os artifícios lembram, muitas vezes, as técnicas de otimização do estudo, que aliam os fluxogramas e esquemas, respectivamente visuais, aos conceitos e explicações verbais em busca de maior produtividade nos processos de aprendizado.

Divisões da Gramática

FONÉTICA OU FONOLOGIA

O qu e é f o n é t i c a ?

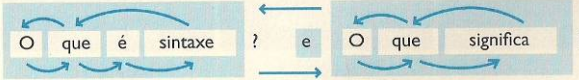
É a parte da Gramática que estuda os sons que compõem as palavras.

MORFOLOGIA

O que é morfo logia ?

É a parte da Gramática que se ocupa da classificação das palavras (substantivo, adjetivo, verbo...) e estuda seus componentes formais (prefixo, radical, sufixo, desinência...).

SINTAXE



Sintaxe, do grego *syntaxis*, que significa "ordem", "arrumação", é a parte da Gramática que estuda as relações existentes entre as palavras de uma oração e entre as orações de um período.

SEMÂNTICA

O que é semântica?

É a parte da Gramática que estuda o significado das palavras (sinônimos, antônimos, denotação...) e o sentido das frases.




Ilustração 11

Fonte: PIMENTEL, Ernani, 2007, p. 15.

A primeira publicação do livro *Análise Sintática Visual* ocorreu em 2007, refletindo um direcionamento recente das ações metodológicas, que buscam o amparo da imagem para aperfeiçoar a dinâmica ensino-aprendizado e responder aos reclames de um tempo em que o apelo visual se faz necessário. Estar diante de um livro teórico, sistematizado a partir de recursos gráficos diversos, considerando a complexidade do assunto abordado, garante ao menos o interesse em constatar a eficácia dos artifícios e soluções empregados.

No site do Sistema Press Club, direcionado a áreas de conhecimento distintas, encontra-se o seguinte comentário de Marily Miranda¹⁴:

¹⁴ Jornalista do Sistema Press Club. Disponível em: <<http://www.pressclub.com.br/pk/noticia.asp>>. Acesso: 18/06/2008.

A força impactante dos ícones e de outros recursos gráficos desenvolvidos pelo autor torna imediatos o entendimento e a compreensão dos conceitos, por sua vez, seguros, objetivos e coerentes.

Os Quadros Comparativos mostraram-se, no processo pedagógico, de tão magna eficiência que se tornam indispensáveis ferramentas para delimitação dos conteúdos semânticos e funcionais de cada termo sintático.

A exposição de Miranda relaciona o impacto das soluções gráficas à rápida apreensão do conteúdo proposto. O caráter imediato das imagens, ligados à velocidade de compreensão por meio da visão, atua na capacidade cognitiva dos indivíduos, o que reitera a valorosa contribuição da imagem na internalização de conceitos, processo vinculado tanto às relações entre pensamento e linguagem, neste caso a não-verbal, quanto à questão cultural no processo de construção de sentido pelos indivíduos.

O suporte de elementos gráficos, desenhos e a organização espacial atuam, portanto, na compreensão dos conceitos normalmente transmitidos por meio da exposição oral. Torna-se possível concluir o efetivo sucesso do trabalho de Pimentel (2007), o seu real auxílio no aprendizado da análise sintática da Língua Portuguesa, considerando a grande quantidade de edições da obra analisada, em apenas dois anos.

4 – A LÍNGUA PORTUGUESA

A abrangência e a dinamicidade da Língua Portuguesa refletem-se em seu amplo domínio geográfico, bem como nos aspectos sociais, culturais, ideológicos, artísticos, religiosos, que interferem no uso linguístico. Tratar da língua é, portanto, considerar a complexidade de seus falantes, dentro do entorno cultural do qual fazem parte.

A Língua Portuguesa, falada em todos os continentes, é considerada patrimônio dos que a utilizam. A sua dinamicidade, sua habilidade em promover comunicação efetiva e sua função de suporte para os pensamentos, encontra configurações particulares em cada um que dela faz uso. Os acréscimos, das nações ou culturas, são percebidos como reinvenções. Demonstra-se, sobretudo, a inclinação da Língua Portuguesa para se acomodar a novas terras, ganhando nuances peculiares.

Os inúmeros falantes da Língua Portuguesa, independente da terra natal, estabelecem graus de afinidade, de proximidade, com a língua. Nos lugares em que funciona como idioma vigente é bastante apreciada por sua complexidade, que possibilita apuro de seus usuários na expressão. As palavras de uma língua falam por si mesmas e a respeito daqueles que as escolhem. Optar pela utilização de determinada palavra representa atitude consciente e domínio sobre o próprio modo de viver.

Como todas as línguas maternas, a portuguesa é um instrumento precioso na construção da identidade de seus falantes e na legitimação das respectivas culturas e costumes, além de tornar possível a perpetuação de valores e crenças. Reflete-se a identidade de um povo por meio das expressões e usos que este faz da própria língua. Diante de todas as suas potencialidades, a Língua Portuguesa não é um sistema acabado, mas um construto em constante transformação.

As navegações portuguesas, muitas vezes caracterizadas como aventuras marítimas, aproximaram distâncias inimagináveis, promovendo, junto ao empreendimento comercial, a mistura de crenças e costumes. No contexto de desbravamento de um mundo novo, a interseção de culturas, umas como dominantes, outras como dominadas, reproduz as relações

entre colonizadores e colonizados. No Brasil, a Língua Portuguesa recebeu influências tanto da língua própria dos indígenas que já habitavam o país quanto dos falares africanos, referentes aos escravos trazidos para trabalhar na colônia portuguesa. Nas interferências mútuas de tais línguas, observa-se o peso dos fatores sociais e culturais nas trocas estabelecidas. Como assegura Silva Neto (1976, p. 78): “o idioma dos descobridores, com seu alto prestígio de língua escrita e rica literatura, foi absorvendo os focos não românicos: os episódios falares africanos e a pertinaz **língua geral**, que só muito lentamente foi cedendo terreno”.

A situação se prolonga, junto à preocupação da administração portuguesa em sobrepujar os costumes e culturas alheias. Silva Neto (1976, p. 85) afiança:

A administração não se descuidava do aportuguesamento dos primitivos habitantes das selvas. Em 1865 havia em Manaus uma escola para meninos índios, onde eles aprendiam, além de trabalhos manuais, a leitura, o cálculo, a escrita e a música instrumental.

A Língua Portuguesa no Brasil, desde o período colonial, recebe interferências consistentes dos grupos constituintes da sociedade da época, ganhando novas feições. No tempo presente, notam-se igualmente transformações pontuais da língua nas várias regiões do país, compondo variantes linguísticas que se caracterizam por carregar traços culturais de seus falantes e comunidades que formam.

Importa, principalmente, aos usuários da língua, no caso a portuguesa, dominar os seus mecanismos e utilizá-los conforme as exigências da situação, a fim de se deslocarem com autonomia da variante informal, com suas gradações, à norma culta, também com suas gradações. Como os indivíduos acessam e reproduzem primorosamente a variante informal a partir do seu ambiente linguístico, cabe à escola garantir o ensino e apuro da norma culta.

Diante das novas mídias, da velocidade dos meios de comunicação, e da fugacidade das informações transmitidas, utiliza-se a língua de maneira a responder aos apelos. Na *internet*, criam-se, então, formas características de diálogo: palavras abreviadas ou transcritas foneticamente, acentos retirados e pontuação a critério do internauta. A televisão reforça os traços orais da língua e apresenta bordões, clichês, expressões consagradas e reproduzidas pelos espectadores. As tecnologias importadas trazem consigo uma nomenclatura específica que se torna estrangeirismo no idioma nacional até ser regularizada e integrada ao léxico da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) apoiam tal perspectiva: “A língua, na sua atualização, representa e reflete a experiência em ação, as emoções, desejos, necessidades, a visão de mundo, valores, ponto de vista”.

A escola, neste contexto, porta a difícil incumbência de, na direção contrária às situações apresentadas, insistir no ensino da modalidade culta da Língua Portuguesa. As exigências sociais reiteram a necessidade de garantir ao aluno condições para que figure nas diversas situações e contextos de interação linguística com autonomia e consciência, de forma a fornecer os instrumentos para competir, em igualdade, com aqueles que julgam deter o domínio social da língua, a denominada norma culta.

Faz-se imprescindível a busca por métodos e artifícios que favoreçam a dinâmica ensino-aprendizado do Português e atraiam a atenção dos educandos para a sua variedade formal.

4.1 – O ensino da Língua Portuguesa

A enorme diversidade cultural do Brasil, corroborada pelas dimensões continentais do país, dificulta uma leitura homogênea da qualidade, das condições e estratégias do processo de ensino da Língua Portuguesa. Em meio a infinitas possibilidades, o presente estudo é norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁵ na atual versão publicada pelo site do Ministério da Educação e Cultura¹⁶.

Tais diretrizes foram elaboradas pelo Governo Federal a fim de orientar a educação no Brasil e funcionar como referência de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio.

Sobre o ensino da Língua Portuguesa, recomenda-se a investida no desenvolvimento do aluno em busca de apurar seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos que representam e refletem a sua cultura.

¹⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), referentes ao ensino de Língua Portuguesa, serão citados em frequência razoável, por constituírem o norte, a direção estabelecida para o ensino da Língua Portuguesa em todo o país. Para evitar repetições desnecessárias, em vez do nome em extenso será utilizada a abreviatura (PCN), sem a subsequente referência ao ano da publicação, já informado na presente nota.

¹⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=255>>, acesso: 10/11/2008.

O domínio de uma língua atua sobretudo na complexa constituição do indivíduo, atesta o PCN, “aprende-se, com a língua, um sentido imediato de mundo, que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis”. Apesar de, na maior parte das vezes, não existir a consciência do real alcance e interferência da língua na existência humana, o falante é automaticamente conduzido a “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade”.

No plano estrutural, o estudo da Língua Portuguesa, como língua materna, deve, por meio da interação verbal, permitir o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Logo, as relações entre língua e pensamento são revertidas a favor da otimização dos processos mentais, essenciais a todo indivíduo.

A língua, ao mesmo tempo em que constitui a base de todos os saberes e pensamentos pessoais, tem como princípio natureza dialógica. A língua organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de uma mesma comunidade. A sua importância como produto humano e social reflete sua gênese nas práticas sociais. O conhecimento linguístico, que parece inicialmente imediato, carrega consigo uma história de divergências e convergências, de lutas classificatórias. Informações negligenciadas ao aluno dos ensinos fundamental e médio.

O empenho da língua com o ato comunicativo, com o caráter dialógico, suscita o exame e o reconhecimento das perspectivas histórica, social e cultural, recuperando os significados agrupados nos símbolos que permeiam o cotidiano. O amplo alcance da função linguística garante, também, o exercício da cidadania e a inserção consciente do sujeito em qualquer comunidade. As variedades encontradas em um mesmo idioma devem ser consideradas e respeitadas, já que refletem as peculiaridades de determinado grupo. O aluno, ao compreender a linguagem como interação social, inicia uma trajetória no sentido do mútuo entendimento com aqueles que o cercam.

O fato de existir uma norma culta, instituída socialmente, não significa invalidar as demais variantes linguísticas, já que as diferentes manifestações possuem complexidade. O PCN reitera a análise: “aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade”.

Além de encorajar e valorizar a convivência com a diversidade, torna-se imprescindível conscientizar os alunos da necessidade de conhecimento e domínio da variante padrão da Língua. Como atesta o PCN: “Às escolhas individuais impõem-se os limites do

social”. Embora detentores de uma competência linguística inata que permite o êxito na interação linguística, na produção de enunciados significativos e no estabelecimento de comunicação inteligível, os educandos precisam preparar-se para as mais diversas situações de uso linguístico. As demandas pela utilização da variante formal da Língua Portuguesa figurarão no percurso empreendido por quaisquer estudantes, levando à aquisição de competência gramatical mais abrangente que a internalizada na fase de aquisição da linguagem.

A estruturação gramatical básica, alheia às normas instituídas, apesar de resguardar a possibilidade de interação de um indivíduo, se revela insuficiente em muitas situações sociais, não garantindo o seu acesso ao universo da cultura e às várias possibilidades que oferece. O ensino da norma formal, dentro de vários contextos, não assegura o direito à informação, à concepção de opinião sustentada, à autonomia nas escolhas, situações a que se expõem as pessoas continuamente.

O desempenho linguístico deve receber, ao longo de todo o período de formação escolar, o burilamento indispensável para que o usuário da língua garanta sua posição de sujeito atuante, de interventor nos mecanismos de produção signica, pois, conforme o PCN, “quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou sua transgressão, denominada estilo”.

Aos estudantes precisa ser garantido o conhecimento e a apreensão das produções linguísticas concebidas sob valor estético. O ensino da língua precisa abarcar as realizações artísticas que utilizam linguagem verbal, encurtando a distância estabelecida entre língua e literatura. As diversas manifestações linguísticas se distanciam no plano da expressão, mas se aproximam no plano do conteúdo, na estrutura formal. Reconhecer e compreender tais manifestações deve ser uma das metas no ensino da língua materna.

O entendimento das escolhas estilísticas, permeadas por alternativas discursivas próprias às épocas diversas, amplia a visão acerca das possibilidades de usos linguísticos, domínio que autoriza o acesso do estudante às sofisticadas propriedades da língua. Segundo as orientações do PCN, “a leitura da obra literária deve figurar como caminho que visa a alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas.”.

Desta forma, aquele que aprende deixa a posição de mero espectador ou reproduzidor de saberes para intervir ou tomar posição nas realidades apresentadas em seu entorno. Conforme o PCN, deve-se garantir aos alunos habilidade para “Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações [...]”.

Na maior parte das vezes, a língua é ensinada de forma compartimentada: ora estuda-se a morfologia da língua, ora sua sintaxe ou sua semântica. Tal abordagem pode comprometer a apreensão da língua como um todo coerente e articulado. Expor o aluno a atividades significativas de leitura é uma maneira sensata de transmitir tanto a lógica da língua quanto conceitos subjacentes à sua constituição e funcionamento, sem a fixação exacerbada nas nomenclaturas e relações artificiais.

Importa, sobretudo, que o aluno saiba analisar as especificidades, sem perder a dimensão do todo em que estão inseridas, do qual integram, percebendo que as particularidades têm um sentido socialmente construído.

O desdobramento de tal ação é a aproximação do ensino da língua, em toda a sua complexidade, às experiências e necessidades do estudante. Em primeiro plano, cabe estabelecer estratégias a fim de desenvolver e sistematizar a linguagem interiorizada pelo aluno. Os conteúdos tradicionais, como a nomenclatura gramatical e a história da literatura, ficam em segundo plano. Para o PCN, “O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/ interpretação/ produção de textos e a Literatura integra-se à área de leitura”.

Quando o aluno, ambientado à língua através das práticas de leitura, empreende estudo sistemático do código, o uso do seu potencial idiomático é colocado a serviço do próprio crescimento e estabelecimento como cidadão pertencente a determinado grupo social, “a quem cabe o direito de produzir ou de consumir os bens culturais plasmados consciente ou inconscientemente pela sua identidade nacional, articulados ou não com uma realidade globalizada” (PCN).

A preocupação com a eficácia da mensagem torna-se, por fim, imperativa. O zelo na construção das sentenças concede autonomia e segurança ao educando no enfrentamento de situações mais protocolares. A visão sobre as possibilidades de uso da língua, das variantes linguísticas, em atenção ao contexto, fomentará a adequação às condições de produção e recepção da linguagem.

O aluno deve, a partir da estrutura linguística internalizada e da posterior ingerência do contexto escolar, alcançar a proficiência na leitura e produção significativa de textos em Língua Portuguesa, interferindo com consciência no contexto circundante, já que o texto existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural. Identificando-se, assim, como “aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (PCN).

4.2 – A Língua Portuguesa e a construção de imagens

A linguagem é um atributo inerente ao ser humano. Apesar de eventuais dificuldades fisiológicas ou mentais, todo o indivíduo desenvolve meios de se comunicar com eficiência. A língua, neste contexto, é uma forma de linguagem mais elaborada e complexa, que permite maior precisão e refinamento da mensagem emitida.

O reconhecimento alcançado pela linguagem em sua modalidade verbal desdobrou-se em estudos específicos, atenção restrita e direcionada. A escola, desde as primeiras etapas de formação, além de utilizar a língua oral como veículo no processo de ensino, apresenta rudimentos da língua escrita, com o objetivo de já familiarizar os educandos com os seus aspectos gráficos. No decorrer de tais etapas, o tempo destinado ao ensino da língua materna em sua modalidade formal é progressivamente aumentado.

Outros tipos de linguagem, contudo, não recebem atenção compatível ou, ao menos, consistente. As demais linguagens, as que não utilizam o código linguístico como suporte, permanecem marginalizadas no contexto educacional. O maior problema reside no crescente alcance da imagem no cotidiano das pessoas.

Ao longo da história, a disseminação da imagem ganha maiores proporções e velocidade. Os estímulos imagéticos parecem invadir a vida dos indivíduos e tangenciar a onipresença. A escola, devido ao lugar de importância que ocupa na estrutura social, não acolhe de maneira compatível o que pode ser designado como “supremacia da imagem”. As alterações na sociedade, principalmente nos âmbitos cultural, tecnológico e econômico, caminham em paralelo às ações pedagógicas.

No aprendizado da Língua Portuguesa, há uma distância considerável entre palavra e imagem. O estudo do texto verbal e dos seus aspectos gramaticais ocupa quase integralmente as aulas de Língua Portuguesa. Concentra-se, ainda, maior foco de interesse na língua escrita em detrimento da oral. Como resultado tem-se o distanciamento entre as metodologias de ensino e a realidade do aluno que aprende.

Em muitas situações, é comum ouvir falantes nativos declararem que não sabem “Português”, que não gostam de “Português” ou que não se interessam pelo estudo do próprio idioma. Confunde-se frequentemente tal estudo com o aprendizado das normas gramaticais da língua e, em vez de receber adesão, alcança contrariedade ou resistência.

O aspecto visual, embora pareça não manter vínculo com a língua, em inúmeros momentos, é acionado pelo verbal, que recebe influência direta daquilo que o nosso aparato ótico apreende em seu campo de visão ou acessa em sua memória imagética.

Rui de Oliveira reflete (1998, p. 72):

A força da palavra em seu poder de criar imagens, apenas na mente do leitor ou transformando em traço gráfico pelo ilustrador, a associação explícita entre o traço e a letra, evidenciada no jogo literatura/ artes plásticas, ou ainda a imagem a suscitar textos verbais, são diferentes facetas de um mesmo processo: a leitura 'em rede' de produção e recepção.

Separar linguagem verbal e imagem, analisá-las como objetos isolados, é correr o risco de não alcançar a meta desejada, a formação de leitores proficientes nas múltiplas linguagens, uma vez que, a cada dia, as informações são transmitidas em quantidade acentuada, imbricadas entre si, de modo dinâmico e veloz. Com a mescla de linguagens, busca-se a fomentação de um leitor ativo, que se aproprie do conhecimento e tenha autonomia para reconstruí-lo.

As ações pedagógicas podem aproveitar a relação de mútua cooperação entre o visual e o verbal, em que um tipo de linguagem colabora com o outro a fim de ampliar a significação e promover o diálogo entre as diferentes formas de produção cultural, veiculadas em diferentes códigos.

Integrar o estudo da imagem às aulas de Língua Portuguesa não significa compor material didático no qual as imagens reflitam exatamente aquilo que o texto verbal pretende informar ou, no extremo oposto, centrar o aprendizado na perspectiva visual. Oliveira (2008, p. 49) indica o potencial representativo das relações estabelecidas entre texto verbal e imagem, ressaltando o caráter complementar das linguagens: “A ilustração e o texto são dois textos autônomos que se interpenetram enriquecendo o jogo de significações da leitura”.

4.2.1 – As figuras de linguagem

O texto verbal utiliza-se da capacidade de forjar dimensão concreta na produção de significados, apesar de sua natureza abstrata. As significações fomentadas pela imagem

construída a partir do verbal demonstram a elasticidade do código linguístico, bem como sua aptidão para formular ideias e enunciados que ampliem as fronteiras do signo denotativo em resposta às demandas de seus usuários. Sobre a imagem verbal, Walty, Fonseca & Cury (2006, p. 18) afirmam ser uma: “língua que se faz figura a desafiar o investimento do leitor no texto”.

Tal potencial, embora vinculado ao aspecto estético da produção linguística com fins poéticos, opera nas situações mais simples do dia a dia de qualquer pessoa. O uso da imagem na linguagem corriqueira incide também no universo infantil. Conforme Walty, Fonseca & Cury (2006, p. 51), “a criança, sem nenhum conhecimento do processo de figuração na linguagem, utiliza-se de metáforas, ao estabelecer analogias entre palavras e seu universo e outros mais distanciados, chegando a compor naturalmente textos poéticos”.

As imagens fomentadas pelo texto verbal constroem-se mentalmente, conforme as particularidades cognitivas dos indivíduos em si, as convenções sociais e as circunstâncias do discurso. No processo de leitura das narrativas verbais, é compulsória a formação de imagens mentais que ilustrem e concretizem o texto lido. Vaz (1998, p. 42) confirma: “[...] o texto vive e se auto ilustra”.

As imagens formadas, dada a complexidade do ser humano, variam de pessoa para pessoa e respondem por meio da dimensão pictórica à necessidade de “visualização”, de materialização, da história. O leitor desenha com suas emoções e vivências as cenas do texto lido, os perfis dos personagens, as descrições de cenários, ou cria, a seu modo, com os seus traços, suas próprias ilustrações.

Acerca da produção literária, muitos escritores se preocupam com a utilização do desenho, do esboço e da produção pictórica como auxílio na concepção da narrativa verbal. Muitas vezes, o autor desenha antes de escrever, externando, buscando concretizar a imagem concebida em sua mente.

Aumont (1993, p. 253), em comparação implícita com a linguagem verbal, sugere a existência do princípio figural na imagem pictórica, compondo um segundo nível de significação, a fim de produzir sentido original. O sentido figurado, considerado inicialmente como a contaminação do verbal pelo icônico, surge na imagem como busca de novas formas de expressão.

A relação entre imagem e escrita parece indissociável. Ambas são utilizadas, ora superpostas ora sequenciais, para o alcance do leitor-espectador. Até a disposição da palavra na página, ou no suporte utilizado, participa da produção de sentido a que o texto almeja, fato que retrata a falta de isenção também nas construções onde textos verbais e visuais funcionam

conjuntamente. A intencionalidade pode ser melhor observada na publicidade, cujo foco consiste na atração do interlocutor para o consumo do produto desejado.

O estudo das figuras de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa deve ser veiculado a fim de suscitar nos alunos o apreço à língua e o reconhecimento de sua vocação também criativa. Conduzi-los ao reconhecimento das inúmeras possibilidades de expressão linguística significa conceder ao educando um lugar na produção e apreensão das mensagens apreoadas em seu entorno e por meio das manifestações culturais. A versatilidade da língua, em vez de figurar como entrave ao entendimento, pode servir como ferramenta para a manifestação de anseios, sentimentos, ideias, elucubrações, como acesso aos diversos gêneros textuais e, principalmente, despertar a criatividade do aluno e transmitir o gosto pela literatura da própria língua.

A criação literária trabalha com o deslocamento de significados e com a expansão dos significantes formadores dos signos linguísticos, produzindo sucessões de imagens que delinearão a ideia e a circunstância transmitidas. O destaque e a maneira de emprego da imagem dependerá do estilo, da época e daquilo que se deseja alcançar. Promover o conhecimento de tais artifícios empregados ressignifica e enriquece a leitura do aluno. Em certos momentos, como na poesia concreta, explora-se o significante e sua disposição na página a fim de enfatizar a expressão do significado. A forma do poema funciona como imagem, colocando em evidência o significante para otimizar a significação. Na literatura naturalista, por outro lado, pretende-se transpor para o papel em texto verbal a realidade e convencer o leitor de sua integração no ambiente descrito.

4.2.2 – A letra como imagem

Notadamente as letras compõem as palavras. Segundo Eisner (1999, p. 14), “letras são símbolos elaborados a partir de imagens que têm origem em formas comuns, objetos, posturas e outros fenômenos reconhecíveis. Portanto, à medida que o seu emprego se torna mais refinado, elas se tornam mais simplificadas e abstratas”, trajetória que ressalta a natureza pictórica da letra e destaca seu aspecto imagético.

A escrita cuneiforme, desenvolvida pelos sumérios, e os hieróglifos egípcios, os tipos de escrita considerados mais antigos, são exemplos de pictogramas. Baseados na

representação figurativa, reproduzem principalmente as formas derivadas do meio ambiente para a formação da escrita.

A evolução da escrita decorre de muitas mudanças e transformações ao longo do tempo e variam conforme a cultura. Com a automatização e simplificação dos traços, os desenhos passam a se diferenciar dos objetos representados. Gradualmente, os signos expressam os sons constituintes da palavra, agora decomposta em unidades sonoras. A escrita que inicialmente representava desenhos do mundo, em seguida, configura-se de formas simbólicas, mais simples e abstratas.

A imagem visual caracteriza a gênese da escrita e permanece constituindo-a, porque as letras são traços gráficos. O alfabeto romano, que forma a Língua Portuguesa, embora não detenha semelhança alguma com elementos do cotidiano, resguarda sua composição visual, já que as letras são desenhadas a partir de riscos. Dependendo do objetivo, pode-se desenhar a letra enfatizar o sentido desejado. A afinidade entre o desenho e a palavra colabora para novas aproximações e investidas no trabalho conjunto dos signos visuais e linguísticos.

O quadro a seguir exemplifica as afinidades entre o antigo hieróglifo egípcio e o ideograma chinês e mostra ainda semelhanças com as ilustrações de quadrinhos para a transmissão da ideia de devoção.



Ilustração 12

Fonte: EISNER, Will, 1999, p. 15.

A caligrafia usada para a confecção tanto das formas de escrita quanto do personagem prostrado demonstra a curiosa progressão de uma expressão isolada, da antiguidade à tira moderna de quadrinhos.

Observa-se, frequentemente, o tratamento do texto na história em quadrinhos, modalidade de arte sequencial. A tipografia, normalmente mecânica, neste caso, torna-se um

elemento de apoio enredado à imagem visual. Os trabalhos sobre técnicas de criação de obras em quadrinhos afirmam a importância das diversas possibilidades de uso das letras que, tratadas graficamente e cooperando com a história, funcionam como uma extensão da imagem. A propriedade imagética da letra faz alusão à caligrafia chinesa, composta por ideogramas, símbolos gráficos, que denotam, além de objetos, ações e ideias abstratas. A execução dos ideogramas (o estilo de pincelada utilizado) contribui para a evocação da beleza e enfatiza a mensagem.

O exemplo abaixo ilustra dois estilos de pincelada na confecção do símbolo:



Ilustração 13

Fonte: EISNER, Will, 1999, p. 14.

Para Eisner (1999, p. 14): “as letras de um alfabeto escrito, quando executadas num estilo particular, contribuem para o sentido. Nesse aspecto, não diferem da palavra falada, que é afetada pelas mudanças de inflexão e nível sonoro”.

A oferta de tipos nos *softwares* de editores de texto coloca à mão do usuário uma gama de alternativas. A escolha será feita de acordo com a personalidade e empatia de quem elabora o texto e com o efeito que deseja transmitir.

Conclui-se da ligação entre imagem e escrita que, além do tratamento da grafia, o seu simples uso requisita a competência visual. Deste modo, Vaz (1998, p. 41) afiança que “falar em leitura bem-sucedida de um texto impresso é lembrar o óbvio: só é legível aquilo que é visível; se o texto visto e lido for inteligível, aí, sim, completa-se o circuito da comunicação [...]”.

A leitura, apesar de estar diretamente vinculada ao conceito de alfabetização, não se restringe ao entendimento do código escrito, mas, considerando a complexa atividade humana, decodifica, integra e organiza informações.

4.3. – A cooperação entre as linguagens verbal e pictórica

O estímulo visual atrelado à tecnologia da informação explica a atual ênfase na imagem, que beira o bombardeamento sensorial. O pictórico passa a balizar a trama da vida cotidiana e o valor outorgado à imagem sobrepuja o das palavras. A literatura infanto-juvenil, para acompanhar o processo, investe na plasticidade do livro, em suas ilustrações e efeitos gráficos. Em alguns casos, a narrativa verbal, negligenciada, fica em segundo plano.

Embora o fluxo de imagens seja maior e mais denso na sociedade contemporânea, a promoção do diálogo entre texto verbal e visual não consiste em inovação. Zalina Rolim, apontada como uma das primeiras autoras de poesias para crianças no Brasil, publica, em 1897, o *Livro das crianças*. A preocupação pedagógica e moralizante, característica de outros textos desse período de formação da literatura infantil brasileira, é suavizada pelo caráter maternal dos poemas. A curiosidade, entretanto, consiste na relação complementar entre poesia e ilustração. Camargo (1998, p. 26) informa que “o *Livro das crianças* apresenta uma característica extremamente interessante para o leitor contemporâneo, atento à integração de linguagens: todos os trinta poemas que o compõem foram escritos a partir de ilustrações [...]”.

As gravuras que precedem os poemas buscam antecipar os respectivos assuntos e auxiliar na memorização, realçando uma intencional função pedagógica. O texto poético extrapola os limites das ilustrações, em combinação que aposta na leitura das imagens e na cooperação entre linguagens. Segundo Camargo (1998, p. 29); “[...] o diálogo que seus poemas estabelecem com as ilustrações, por sua originalidade e eficácia – no quadro ideológico e estético de sua época – tornam o *Livro das crianças* um marco na história da ilustração do livro infantil no Brasil”.

A cooperação entre linguagens fica evidente nas histórias em quadrinhos, forma artística que dispõe de imagens ou figuras e palavras para narrar ou dramatizar um acontecimento. A leitura, no que se refere aos quadrinhos, é amplificada e abarca os códigos visual e verbal, que trabalham em conjunto para produzir o efeito estético desejado. Seu estilo singular conquistou posição de destaque na cultura popular contemporânea, resultado do avanço da tecnologia gráfica e da preponderância da comunicação visual. Para Eisner (1999,

p. 7), “pode-se esperar dos leitores modernos uma compreensão fácil da mistura imagem-palavra [...]”.

O exame da obra em quadrinhos como um todo revela a linguagem peculiar intrínseca à disposição de seus elementos característicos. Como veículo elaborado de expressão criativa, assente na sobreposição de palavra e imagem, exige a expansão do processo de leitura e convoca o leitor a exercer suas habilidades visuais e verbais na apreensão dos diferentes estímulos. Cabe ao autor integrar os códigos a fim de expressar o contexto aspirado e tecer uma trama de intercâmbio emocional. O entendimento de tal relação entre códigos é viabilizado pelo uso de significantes extraídos da experiência comum.

Arquitetar a comunicação da mensagem, na arte sequencial, requer, por exemplo, o suporte mútuo estabelecido entre a composição dos gestos ou posturas dos personagens e suas respectivas falas ou indicações verbais adicionais.

A difusão e a persistência da história em quadrinhos, modelada em variedade de estilos, certifica a eficácia da soma dos sistemas. Unir o verbal e o visual em uma mesma obra não anula as qualidades específicas de cada linguagem, mas colabora com a produção de significados e com o envolvimento do leitor. Conforme Eisner (1999, p. 8): “Durante os últimos 35 anos, os modernos artistas dos quadrinhos vêm desenvolvendo no seu ofício a interação de palavra e imagem. Durante o processo, creio eu, conseguiram uma hibridação bem-sucedida de ilustração e prosa”.

O ato de “ler” em sua dimensão complexa propõe exigências e imbricações. No contexto escolar, compete ao educador o empenho em assimilar a perspectiva de influência mútua das linguagens e propor atividades que desenvolvem as aptidões envolvidas na leitura conjugada. O aprimoramento da leitura tanto da palavra quanto da imagem garante ao aluno aptidão analítica e o reveste de autonomia.

A memória visual impressa no imaginário infantil reitera a responsabilidade das imagens de um livro para crianças, fomentando ou não uma leitura harmoniosa e participativa entre palavra e ilustração, interação que, bem sucedida, ampliará o alcance lúdico e simbólico do livro. A dimensão simbólica da imagem, cabe ressaltar, constrói-se com o aporte contínuo da linguagem verbal.

Rui de Oliveira (1998, p. 67) reflete acerca da mútua colaboração entre as linguagens abordadas:

Ler de forma consciente e participativa a palavra e a imagem não deixa de ser hoje em dia um ato de resistência cultural e social. Procurando um símbolo transcendente para o livro e para a ilustração, podemos afirmar que a palavra é o espírito do homem e a imagem, o seu corpo. Portanto, a palavra e a imagem são indissociáveis.

Discurso icônico e verbal, por conseguinte, não se opõem nem se excluem, mas combinam-se estabelecendo uma espécie de dialética entre palavra e imagem. Vanoye (2007) assegura que a adjunção de um texto modifica a mensagem emitida. O texto comenta a imagem, estendendo suas significações; o texto explica a imagem, descrevendo-a; o texto dialoga com a imagem, produzindo novo significado.

4.4 – A construção da imagem e a construção do texto

Qualquer comunicação, independente do suporte, da via de circulação, tem por objetivo a transmissão de uma mensagem. O seu estabelecimento requer, no entanto, que o receptor compreenda a informação veiculada pelo emissor. O entendimento entre destinatário e destinador depende do conhecimento mútuo do código utilizado e de suas regras de combinação. O grau de proximidade dos personagens envolvidos na comunicação com o canal utilizado determinará a medida de apreensão da mensagem emitida.

Há técnicas que visam à melhor execução da linguagem verbal. As regras e caminhos, estabelecidos para aprimorarem sua concepção, pretendem conduzir ao domínio e à utilização consciente e refletida dos mecanismos de funcionamento da linguagem nas diversas modalidades de texto verbal.

A mensagem verbal é simbólica, a palavra que designa o objeto não se assemelha a ele. Permite, todavia, distinguir objetos, noções, ideias, nomear as coisas, e, assim, realizar e transmitir o pensamento. Embora o número de enunciados produzidos com os elementos de uma língua seja teoricamente infinito, a nossa liberdade de construir frases se condiciona a um mínimo de ajustes gramaticais, a fim de produzir sentido e favorecer a compreensão do interlocutor. Tanto a produção linguística oral como a escrita desenvolvem-se num quadro relativamente delimitado. Oralmente, a originalidade da expressão é determinada pela pronúncia, pela entonação, pela melodia, pelo timbre da voz e pela acentuação; graficamente, ela se manifesta na forma escrita e no estilo. Tal originalidade, embora respeite limites, se resguardando do hermetismo, permite que o emissor escape da linguagem estereotipada.

Os tipos textuais (narração, descrição, argumentação, injunção, exposição) apresentam estruturas peculiares, em consonância à natureza linguística da composição, a partir da forma de interação, e obedecem a aspectos lexicais, sintáticos, lógicos, bem como aqueles concernentes à morfologia dos tempos verbais.

No que se refere às linguagens gráficas ou pictóricas, há o estabelecimento de códigos característicos, que comprovam a especificidade da mensagem visual em seus diversos gêneros. Oliveira (2008, p. 35) afirma que: “A autêntica arte é uma comunicação humana entre os homens, portanto, perfeitamente compreensível e decodificável”. As Artes Plásticas, por exemplo, independente do suporte utilizado, possuem elementos em suas respectivas estruturas internas e externas passíveis de análise. Até mesmo as pinturas abstratas, a despeito do afastamento de vivências e representações, não se tornam totalmente livres de exame.

A construção da imagem conta com direcionamentos e categorizações a fim de favorecer o desenvolvimento de técnicas e recursos de expressão, exigidos pelo rápido avanço da tecnologia gráfica e pela crescente dependência da comunicação visual. Aumont (1993, p. 267) define a existência de uma gramática que relaciona algumas categorias fundamentais ao domínio plástico. Considera, como elementos comuns a toda dimensão plástica, a superfície, a cor e a gama de valores ou matizes; a estrutura refere-se às formas mais complexas fabricadas a partir da combinação e composição dos elementos simples, na etapa determinada estruturação.

Além das reproduções estáticas, a disposição sequencial de imagens confirma seu potencial narrativo e demonstra a capacidade de sua articulação para a contação de histórias, como nos livros de imagem. A interlocução consistente da mensagem visual relaciona-se com a quantidade de imagens extraídas da experiência comum. A linguagem pictórica, então, veicula informação conforme os objetivos e desejos de seus produtores.

A ilustração, imagem pictórica, na maior parte das vezes figurativa, possui uma linguagem própria e se destina, em grande proporção, a um público específico, o infanto-juvenil. Trata-se de uma arte com propósitos estéticos particulares, cujo fim é a reprodutibilidade. Ainda que seu processo de criação normalmente se vincule a um texto, a ilustração pretende resguardar sua autenticidade e, consubstanciada ao verbal, otimizar a mensagem emitida. Oliveira (2008, p. 30) reitera que “Toda ilustração, além de suas inter-relações com o texto, possui qualidades configuracionais e estruturais perfeitamente explicáveis e analisáveis”.

Aspectos constitutivos como composição, ritmo, linha, textura, cor, junto à representação do espaço, da perspectiva, da luz, das sombras, configuram rudimentos que

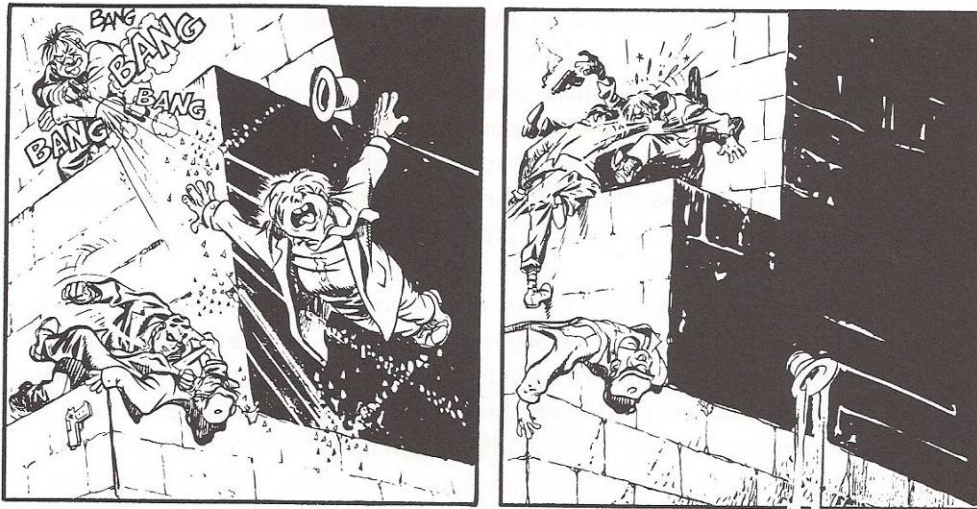
congregados na ilustração produzem um todo expressivo. Ainda Oliveira (2008, p. 34), ao versar sobre a coordenação dos elementos plásticos que compõem uma ilustração, ressalta a especificidade do gênero: “Assim como existe uma sintaxe das palavras, existe também uma relativa sintaxe das imagens”.

Para Oliveira (2008), os gêneros fundamentais de ilustração obedecem às intenções da mensagem emitida e detêm as funções de informar, persuadir e narrar, muitas vezes ocorrendo simultaneamente. A função narrativa da ilustração, por exemplo, atrelada a aspectos descritivos do cenário e dos personagens, concorre para melhor expressão do sentido de um acontecimento qualquer.

A imagem confirma sua aptidão narrativa quando ordena acontecimentos representados, compondo um conjunto organizado de significantes que veicula conteúdo, em certo espaço e no desenrolar do tempo. Aumont (2008, p. 247) afirma que “toda imagem narrativa é marcada pelos códigos da narratividade, antes mesmo que essa narratividade se manifeste eventualmente por uma seqüenciação”.

Percebe-se a proximidade dos mecanismos textuais com aqueles relativos à imagem. Conhecer os artifícios inerentes à confecção do texto verbal e dominá-los, ter condições de acessar as estruturas de determinada obra, expande as fronteiras de manipulação, leitura e até mesmo produção de um texto visual, de uma representação figurativa qualquer. O sentido final, reconhecido em sua perspectiva global, constitui-se por meio de uma quantidade razoável de partes que, conhecidas e estudadas, favorecem a autonomia e a consciência na interpretação, estendendo a competência visual.

As similaridades entre os códigos, embora conceituais, concorrem para otimizar o reconhecimento das estratégias, mecanismos e artifícios empreendidos em cada tipo de linguagem, para identificar possíveis encontros e melhor relacioná-los aos efeitos desejados. O exemplo a seguir aproxima leitura visual e verbal:



E ENTÃO... SEM VIDA ...
GERHARD SHNOBBLE DESCEU
AO CHÃO.

MAS NÃO CHORE
POR SHNOBBLE...

ANTES, DERRAME UMA LÁGRIMA
POR TODA A HUMANIDADE...

POIS, NINGUÉM, EM TODA A
MULTIDÃO QUE VIU
O CORPO SER REMOVIDO... SOUBE,
OU SEQUER SUSPEITOU, QUE
NESSE DIA GERHARD SHNOBBLE
TINHA **VOADO**.

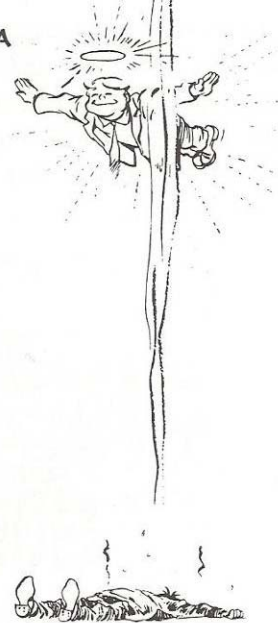


Ilustração 14

Fonte: EISNER, Will, 1999, p. 9.

No conjunto apresentado, segundo Eisner (1999) a descrição visual da ação pode ser entendida como uma sentença. Considera-se o disparo, no primeiro quadro, e a briga, no segundo, como predicados pertencentes a orações diferentes. O personagem que dispara o tiro constitui-se como sujeito da ação, enquanto Gerhard Shnobble, como objeto direto. Os elementos denominados modificadores adicionam informações e especificidades do episódio.

As onomatopeias *Bang, Bang* funcionam como advérbios, enquanto as posturas, os gestos e as caretas dos personagens trabalham como adjetivos da linguagem visual.

Os arranjos possíveis entre os elementos de uma imagem funcionam como uma espécie de sintaxe, que articula e organiza as partes com a finalidade de arquitetar um conjunto significativo. A construção da imagem está atrelada a um rol de composições e distribuições dos considerados “pontos focais”, áreas nas quais os constituintes ou ações são dispostos conforme a necessidade de destaque ou ênfase. Tal fundamento da linguagem visual harmoniza os espaços vazios e cheios, os tons, as luzes, os contrastes entre as formas, as direções dos desenhos, unindo, deste modo, todos os elementos que participam da narrativa, e incorporando-os de maneira equilibrada na área útil da ilustração e, ainda, na página do livro.

A composição de uma imagem proporciona, conseqüentemente, unidade e expressividade à obra, respeitando os intentos do autor, aquilo que pretende comunicar. De acordo com Oliveira (2008, p. 60) “A leitura de uma ilustração é basicamente em seqüência, uma forma atrás da outra, um dado narrativo a seguir do outro. A composição é como a regência de uma orquestra”. Rege o comportamento dos demais elementos da ilustração, ou da série de ilustrações, indicando as posições a serem ocupadas, os destaques concedidos, além das ligações estabelecidas entre os componentes. Oliveira (2008, p. 60) apresenta um exemplo de composição baseado em figuras geométricas:

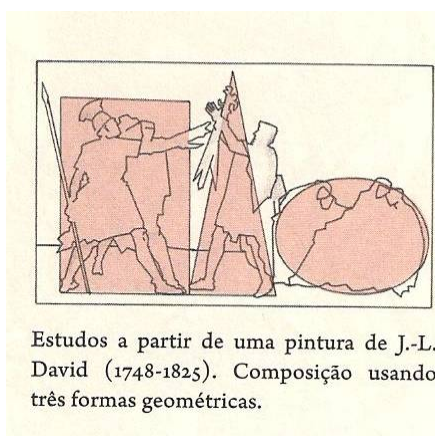


Ilustração 15

Fonte: OLIVEIRA, Rui de, 2008, p. 60.

Na Arte Sequencial, procedimento que conjuga texto e imagem com o objetivo de narrar histórias, nota-se a necessidade imperativa de apreensão dos recursos e conceitos estruturais das linguagens congregadas. A história em quadrinhos, dada a popularidade alcançada, ao longo de sua trajetória, torna-se uma linguagem carregada de convenções que

perpassam a modalidade narrativa. A comunicação empreendida com o leitor envolve um conhecimento mínimo de seus complexos componentes.

Eisner (1999, p. 8) afirma que “[...] os quadrinhos empregam uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis. Quando são usados vezes e vezes para expressar idéias similares, tornam-se uma linguagem [...]. E é essa aplicação disciplinada que cria a “gramática” da Arte Sequencial”.

A sobreposição de palavra e imagem, típica dos quadrinhos, exige que o leitor exerça suas habilidades interpretativas visuais e verbais, pois é no emprego habilidoso destes dois importantes dispositivos de comunicação que se encontra o potencial expressivo do canal. Para Eisner (1999, p. 8), tal decodificação da mensagem é favorecida porque “[...] os processos psicológicos envolvidos na compreensão de uma palavra e de uma imagem são análogos. As estruturas da ilustração e da prosa são similares”.

Como ocorre nas narrativas verbais, o uso de descrições aproxima o leitor da estrutura ficcional. A disposição dos objetos, a caracterização do lugar em que ocorre a história e a composição dos personagens são descritas para ambientar o leitor e familiarizá-lo com a atmosfera dos eventos.

A morfologia dos quadrinhos congrega uma série de estruturas e aspectos formais que conduzem a sua leitura. A perspectiva, produção cultural do Renascimento, reconstitui a noção de volume com a projeção de um espaço tridimensional em respectiva superfície bidimensional. A criação de perspectiva indica um ponto específico de visão da cena, levando o leitor a enxergá-la de determinada posição, para alcançar o efeito desejado. Colabora igualmente para a intuição de uma morfologia visual, em que cada ponto de referência concede nuances de significação à mensagem. No exemplo abaixo é possível perceber as diferentes apreensões da mesma mensagem visual, conforme o direcionamento proposto.

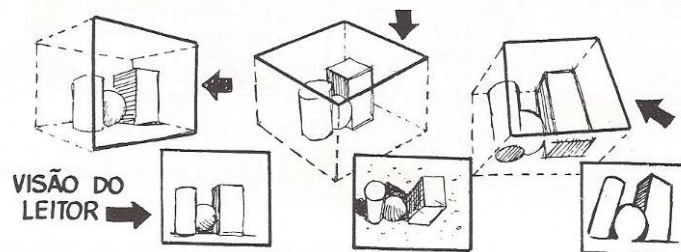


Ilustração 16

Fonte: EISNER, Will, 1999, p. 88.

O aspecto temporal nas histórias em quadrinhos é marcado, sobretudo, pela disposição dos quadros. Assim como os fenômenos da natureza se organizam numa espécie de ritmo vital, os quadrinhos obedecem, normalmente, ao tempo cronológico. Em cada quadro torna-se possível perceber a demora na execução de uma ação ou, igualmente, o seu seguimento. As marcações de tempo, instituídas por signos reconhecíveis, reiteram a dinâmica dos acontecimentos e assinalam uma cadeia significativa de eventos. A disposição dos quadrinhos e os elementos figurativos em cooperação com enunciados verbais indicam o desdobramento de acontecimentos em uma sequência que demarca as etapas do enredo.

A progressão das imagens na história também constitui um aspecto formal imprescindível para a eficácia e boa compreensão da obra, pois garante a conexão entre os momentos da trama. Produzir um todo coerente e coeso depende de minucioso trabalho de entrelaçamento dos eventos e apurado emprego de texto verbal e visual, em que uma linguagem colabora com a outra.

Aspectos formais como luz e sombra podem ocasionar o refinamento semântico da cena forjada. O escurecimento de um ambiente cria, por exemplo, uma atmosfera soturna, de suspense. A claridade torna o acontecimento manifesto, minimizando o imprevisível. O emprego de luz e sombra, de claro e escuro, atua diretamente na significação da mensagem transmitida, como exemplificam as ilustrações adjacentes:



Ilustração 17

Fonte: EISNER, Will, 1999, p. 146.

Na concepção da forma humana, existe uma série de possíveis movimentações e articulações do corpo e das feições relativas aos estados de humor próprios dos indivíduos. O compromisso com a verossimilhança baliza a composição dos personagens e de suas ações. As expressões externas reproduzem as sensações internas dos personagens, formando um conjunto vasto de símbolos estabelecidos a partir do senso comum. Eisner (1999, p. 102) produz um pequeno dicionário imagético para exemplificar a recorrência de certos gestos relativos a sentimentos específicos:

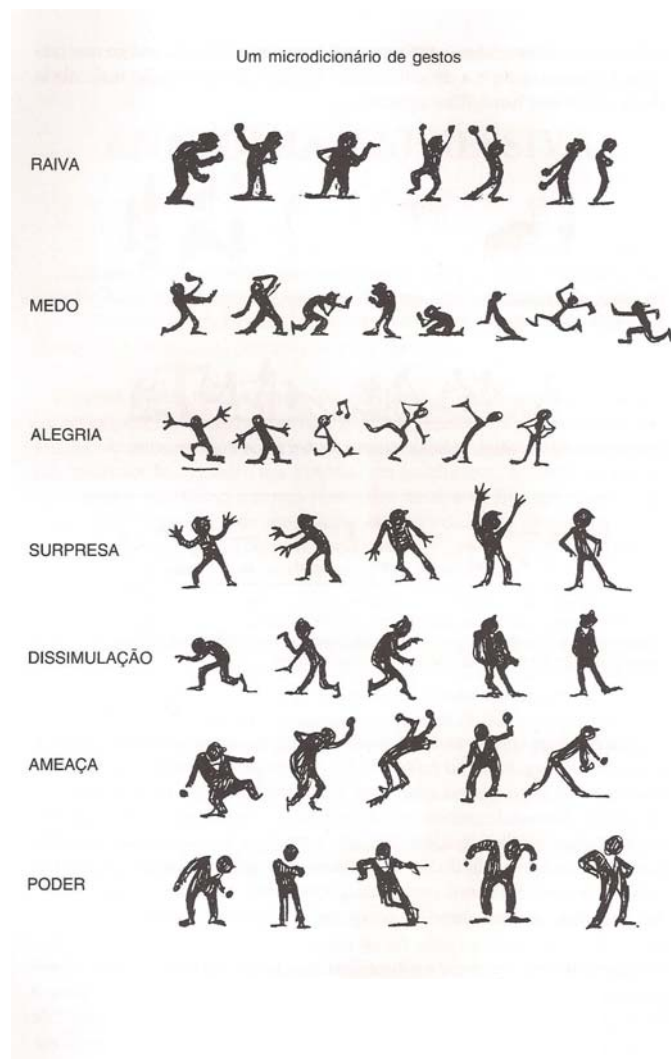


Ilustração 18

Fonte: EISNER, Will, 1999, p. 102.

O uso de onomatopeias nos quadrinhos acrescenta som, uma dimensão que os meios impressos não dispõem, recorrendo à fonética da língua para tentar reproduzir efeitos sonoros.

O tipo de balão, meio específico na apresentação de diálogos, expressa o teor da mensagem e, ao mesmo tempo, concede entonação à narrativa, pois retrata, junto aos sinais de pontuação e às expressões propostas pelas ilustrações, as emoções daqueles que emitem. A ênfase proposta pelo uso do negrito concorre para destacar a ideia principal da mensagem contida nos balões.

Observa-se, finalmente, que as composições imagéticas, assim como as verbais, constituem-se de um número apreciável de partes para formar um conjunto relevante, cujo teor significativo deve responder às demandas de seus autores. O conhecimento das partes e seus mecanismos constituintes possibilita uma leitura atuante, capaz de interagir com as informações e recompô-las.

O entendimento dos fundamentos tanto da produção textual quanto da imagem não pretende dissecar ou desmembrar a obra ou, ainda, recorrer às partes a fim de minimizar o impacto do conjunto, mas almeja promover o aluno a sujeito de seu próprio aprendizado, torná-lo protagonista do seu processo educacional e conduzi-lo, com autonomia, a construir conhecimento de maneira continuada.

5 – PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Frente à velocidade crescente dos avanços tecnológicos, bem como seus desdobramentos no cotidiano dos indivíduos em geral, faz-se imprescindível a busca por estratégias que otimizem o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

O elenco de atividades apresentado neste trabalho foi desenvolvido, em resposta às demandas da atualidade, a fim de explorar novas maneiras de comunicar o conteúdo programático, novos subsídios metodológicos, que valorizem a função das imagens gráficas no ensino de Língua Portuguesa. Tais atividades buscam contribuir para a construção de técnicas e estímulos que cooperem com as necessidades do processo ensino-aprendizagem contemporâneo.

O estudo em questão, embora ambicione promover a apreciação, análise e entendimento dos códigos linguístico e visual em seus procedimentos, combinações, e técnicas, não pretende estabelecer métodos rígidos, determinar fórmulas mágicas ou solucionar os problemas da transmissão do saber na escola contemporânea. As propostas apresentadas foram criadas para a utilização direta em sala de aula e destinadas a alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, séries sob o encargo do professor na ocasião do desenvolvimento do trabalho. O professor, considerando a faixa etária dos alunos, reflete sobre a pertinência da aplicação das tarefas em cada ano e decide quais delas utilizar. Em primeiro lugar, foram aplicadas em diferentes turmas e, posteriormente, reunidas para integrarem o presente trabalho. Logo, são atividades testadas que atuaram de forma positiva no ensino de um conteúdo determinado nas aulas de Língua Portuguesa.

Os alunos participaram de atividades em que elementos constitutivos dos gêneros textuais e aspectos de adequação da escrita foram trabalhados com subsídios fornecidos por ilustrações e narrativas visuais. Estas atividades mesclaram produção não-verbal e verbal, de forma que cada linguagem contribuiu na leitura e no entendimento do conteúdo desejado.

Ao desenvolvimento dos exercícios pelos alunos precederam explicações introdutórias tanto orais quanto visuais. Alguns desenhos, mesclados com a linguagem verbal na modalidade escrita, produzidos pelo professor regente, pretenderam colaborar com a melhor visualização dos comandos e proposições.

O incentivo à produção de desenhos ora pelo professor ora pelos alunos não ambiciona promover o talento daqueles que possuem maior facilidade ou inclinação para a composição imagética, tampouco expor aqueles que não possuem familiaridade com as representações visuais. Pretende, entretanto, demonstrar que o conhecimento e o uso dos recursos visuais não são exclusividade de desenhistas profissionais ou artistas plásticos, assim como a produção textual não se restringe à criação artística literária. As imagens ou narrativas visuais, com seus respectivos processos de composição, possuem uma estrutura, um código, cujo domínio e apropriação deve ser garantido aos alunos, já que o conhecimento das relações e artifícios de produção de imagens ou narrativas visuais capacita o aluno a uma leitura amplificada.

Embora simples e práticas, as tarefas ampliaram a consciência dos mecanismos tanto das linguagens pictóricas quanto dos recursos verbais de composição de textos diversos. A produção de imagens gráficas pelo aluno, vinculada ou não à produção de um texto verbal, concorreu para a concretização de alguns conceitos, favorecendo a visualização de comandos e permitindo a maior autonomia no feitiço dos trabalhos sugeridos. Fomentar o domínio das técnicas de produção textual, das noções gramaticais integradas, junto à apresentação de alguns recursos relativos à construção de ilustrações e narrativas sequenciais, instiga novas formas de leitura.

O percurso utilizado pelo estudante na construção empreendida tem grande importância, à medida que o indivíduo, a cada etapa, toma conhecimento da estrutura que norteia e serve como base às diversas linguagens apresentadas, e das proximidades existentes entre os códigos.

O êxito na aplicação das tarefas decorreu do oferecimento de novos caminhos na apreensão do conhecimento, a partir de elementos bastante próximos ao cotidiano dos alunos. O caráter lúdico da imagem, bem como de suas relações com o código linguístico, suscitou o interesse e a participação da maior parte dos alunos submetidos às atividades.

5.1 – Proposta 1

Esta tarefa propõe a composição de uma narrativa verbal, com elementos descritivos integrados a ela, além da elaboração de um esboço gráfico para explicar os comandos verbais de um dos personagens. A justaposição de texto verbal e texto visual pretendem ampliar e incrementar a significação da história criada.

5.1.1 – Descrição da atividade

Você caminha por uma rua movimentada do centro da cidade. Faz o mesmo trajeto de sempre: sai da estação do metrô e segue até o prédio do curso de inglês três quarteirões depois.

No caminho, um homem lhe pede informação a respeito de um lugar que você conhece bem. Apesar de estar atrasado, você responde positivamente ao pedido da pessoa e descreve com minúcia o percurso que ela deve fazer.

O rapaz não entende de pronto. Ele fica em dúvida quanto aos comandos. Diz ser um número muito grande de informações para guardar na cabeça. Então, você pega um pedaço de papel da pasta e faz um esboço do trajeto que ele deve fazer, considerando o lugar em que se encontraram como o ponto de referência para a explicação. Vocês se despedem e continuam a caminhada em direções opostas.

5.1.2 – Aplicabilidade

Produza uma narrativa verbal, utilizando os seus elementos componentes. A história deve estar apoiada no roteiro proposto, mas com a inserção de acontecimentos e elementos novos. Em meio à narração, no momento da explicação do caminho, introduza um trecho descritivo, caracterizando alguns pontos do trajeto.

Crie, também, um desenho simples, o esboço do trajeto que você ofereceu ao homem.

5.1.3 – Objetivos

A atividade deve ser sugerida depois do estudo e exemplificação, em sala de aula, dos elementos da narrativa, dos aspectos formais que a caracterizam; do gênero descritivo com seus subsídios e peculiaridades; de mecanismos de produção das modalidades do texto verbal; de aspectos da concepção imagética como perspectiva, ponto de referência e composição e, também, do estudo de pictogramas, que pretendem funcionar com a universalização de dados. A proposta de elaboração do esboço almeja reiterar o auxílio da linguagem não-verbal na abstração de indicações e determinações da linguagem verbal.

5.2 – Proposta 2

Na imagem sugerida, alguns elementos da história da Chapeuzinho Vermelho foram incorporados a uma peça publicitária. Pede-se aos alunos, nesta atividade, que prossigam com a narrativa iniciada na propaganda, considerando as informações verbais e não-verbais nela fornecidas. Para a continuidade da narrativa, o aluno pode optar pela linguagem pictórica, sequencial ou não, pela linguagem verbal ou pela combinação dos dois códigos.

5.2.1 – Descrição da atividade

Os contos de fadas são narrativas curtas, variações do conto popular ou da fábula, transmitidas oralmente. Atravessaram diferentes culturas, permaneceram no tempo e alcançaram vasto domínio territorial. Embora não tenham sido criados para crianças, atualmente, os contos recebem nuances e ajustes para atender ao universo infanto-juvenil.

A história vivida pela Chapeuzinho Vermelho é bastante conhecida na cultura ocidental, recebendo inúmeras releituras e adaptações para diferentes linguagens. Na ilustração apresentada, a história parece ter um começo diferente do comum. Novos elementos são incluídos para obter um objetivo determinado.

As partes de uma narrativa, verbal ou visual, precisam estar articuladas de forma a construir um texto coerente, que siga uma lógica e produza o sentido pretendido. A história deve ser bem estruturada, considerando tempo, espaço, personagens e foco narrativo. Assim, os acontecimentos conectados garantem a progressão da história.

5.2.2 – Aplicabilidade

Na imagem sugerida, existe o que se pode considerar como o início de uma história. Embora alguns elementos inseridos causem estranhamento, através da ilustração é possível reconhecer de que história se trata. Com as pistas fornecidas pelo texto verbal, nota-se a referência aos contos populares e à tradição de narrar histórias às gerações posteriores.

Considerando a importância da progressão dos acontecimentos em uma narrativa, dê continuidade à história iniciada na ilustração. Inclua novos acontecimentos, dados ou informações que desejar.

Escolha entre a utilização da linguagem verbal, da visual ou de ambas na produção de sua narrativa.

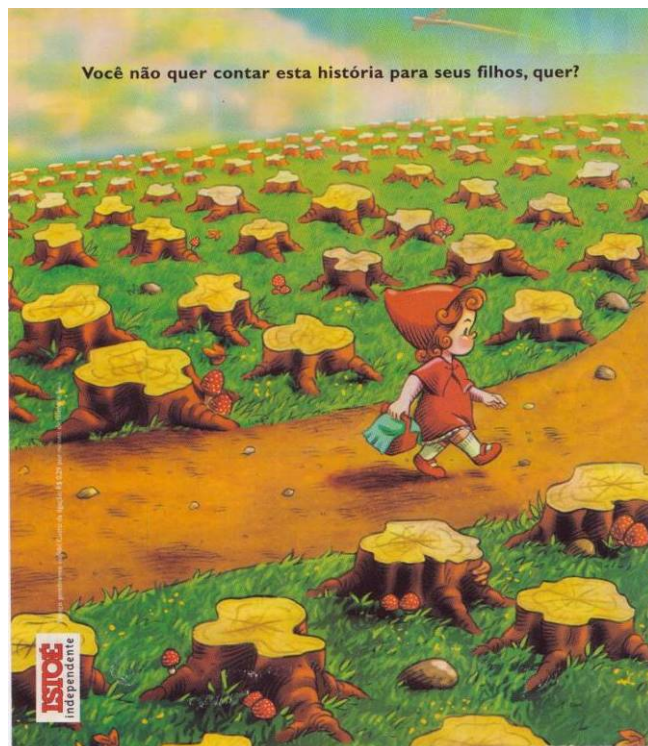


Ilustração 19

Fonte: Revista *Isto é*, agosto/2004.

5.2.3 – Objetivos

A proposta de trabalho pretende apresentar aos alunos informações sobre a gênese e a transmissão dos contos de fadas e variantes, bem como sua relevância para o imaginário popular. Busca promover o domínio dos elementos constituintes da narrativa, tanto visual quanto verbal, para que o aluno crie e recrie histórias, participando, portanto, da vocação humana para a difusão e manutenção no tempo do acervo cultural incluso em tais obras.

5.3 – Proposta 3

Neste exercício, o tema sugerido cabe à produção dissertativa. O aluno é orientado a compor um texto referencial, priorizando, portanto, o caráter informativo. Com os dados congregados sobre o assunto, o aluno deve escolher o formato de sua produção e optar por um enfoque publicitário, por exemplo, ou por formatá-lo dentro dos parâmetros de uma notícia de jornal, uma crônica, uma entrevista transcrita, etc. No caso, utilizando o apoio de imagens, produzidas pelo aluno ou retiradas de outras fontes.

5.3.1 – Descrição da atividade

Constrói-se uma dissertação a partir do desenvolvimento de argumentos que comprovem as reflexões e raciocínios defendidos acerca de um assunto. Na dissertação, há o debate, a discussão, o questionamento, a expressão de um ponto de vista, apresentados com lógica e consistência.

Normalmente, a produção do texto dissertativo não recorre à cooperação de imagens pictóricas. As ilustrações, entretanto, podem cooperar com o conteúdo informado no texto verbal referencial, já que, além do gênero narrativo, podem ser classificadas como informativas ou persuasivas.

5.3.2 – Aplicabilidade

O texto dissertativo tem como função primordial informar, e comprometendo-se com a validade dos dados apresentados. A validade dos fatos não significa a verdade, mas o encadeamento e a articulação lógica e coerente das informações prestadas.

Escolha um formato para o seu texto, em que o teor referencial predomine no desenvolvimento das ideias e viabilize o acréscimo de imagens gráficas (criadas ou retiradas de fontes diversas). As ideias recomendadas no tema precisam estar relacionadas entre si compondo, com as imagens um texto, uma unidade significativa coerente. Propõe-se, entre outras possibilidades, a produção de uma campanha publicitária, de uma notícia de jornal, de uma crônica, a edição de uma entrevista em uma revista, um artigo publicado na internet, etc.

Tema: Ética, intolerância, lealdade. O que é? Para que serve? Como se usa?

5.3.3 – Objetivos

A proposta tem como objetivo fomentar a cooperação da imagem em textos de caráter referencial, uma vez que a ilustração é associada, principalmente, ao texto narrativo.

O cunho teórico do texto dissertativo orienta-se na direção da técnica, do método, da prática recorrente. Considera-se o texto dissertativo sisudo, apoiado em prescrições, em fórmulas que o aluno precisa conhecer.

O trabalho sugerido busca incentivar a produção de textos dissertativos em outros suportes, como o jornal, a internet, a revista, contando ao mesmo tempo com o apoio da linguagem visual. Pretende-se, então, desvincular o texto dissertativo, em parte, do feitio tradicional da redação escolar.

5.4 – Proposta 4

Inúmeros são os recursos expressivos que as linguagens oferecem para a comunicação de ideias, sentimentos, anseios, com o apuro estético correspondente à intenção daquele que

emite a mensagem. A fim de explorar e incentivar o uso criativo dos códigos visual e verbal, esta atividade propõe a análise de algumas peças publicitárias e dos artifícios que garantem a construção do sentido textual, como as figuras de linguagem e as relações semânticas travadas no léxico de uma língua. Além disso, busca promover a atuação do aluno na criação gráfica de metáforas, atentando para os mecanismos de cooperação entre as linguagens.

5.4.1 – Descrição da atividade

O potencial criativo inerente às linguagens verbal e visual amplia as possibilidades de comunicação e expressão. O conhecimento de tais ferramentas, técnicas de uso e combinações propicia maior precisão na produção das mensagens. Alguns destes recursos são bastante comuns.

O uso de metáforas perpassa o cotidiano até mesmo das crianças. Utiliza-se tal figura de linguagem considerando uma relação de semelhança entre as características de dois termos, em que um substitui o outro. A metáfora deve ser aplicada conforme as peculiaridades do texto no qual está inserida, verbal ou visual.

A polissemia das palavras, suas significações possíveis, constitui um artifício da linguagem conotativa. Para o pronto entendimento, basta demarcar o campo semântico que colabora na contextualização das palavras propostas.

A publicidade, em função de seu caráter persuasivo, impregna a imagem de intenção e estilo na busca por soluções criativas e originais. O uso coerente dos componentes textuais e das ideias veiculadas garante sua compreensão e lógica. Por isso, será utilizada como um dos expedientes para a análise da construção do sentido na metáfora visual, para a identificação de processos de modelação plástico-icônica deste fenômeno e, igualmente, para o aprofundamento na percepção da polissemia. O incentivo à concepção de desenhos em que ocorram metáforas visuais promove o aluno à protagonista da ação criativa, e viabiliza maior compreensão dos mecanismos relativos a tal produção.

5.4.2 – Aplicabilidade

A) – A cooperação entre linguagem verbal e visual faz-se visível nas campanhas publicitárias, veiculadas ou não na mídia. Apreende-se a significação plena das peças, seu humor, sua ironia, o teor de sua mensagem, na leitura do conjunto criado.

Faça uma análise das peças apresentadas, identificando e comentando tanto a relação entre os códigos linguístico e visual quanto os recursos expressivos utilizados para a produção de sentido nos textos. Inicie pela delimitação do campo semântico.

B) – Nas histórias em quadrinhos ou em ilustrações, as metáforas visuais transmitem, com expressividade e estilo, situações da história sem o uso do texto verbal como legenda. Quando um personagem está nervoso, por exemplo, uma espécie de fumaça é desenhada acima de sua cabeça. A fumaça, que é índice de fogo, representa um tipo de curto circuito na mente do indivíduo. Inferimos, então, seu estado de humor: aborrecido, irritado, cansado, atordoado, estressado, conforme os demais dados fornecidos na totalidade do texto.

Crie uma história em quadrinhos que contenha metáforas visuais para as situações que desejar.

A



Ilustração 20

Fonte: <www.desencannes.com>. Acesso em dez. 2008.

B

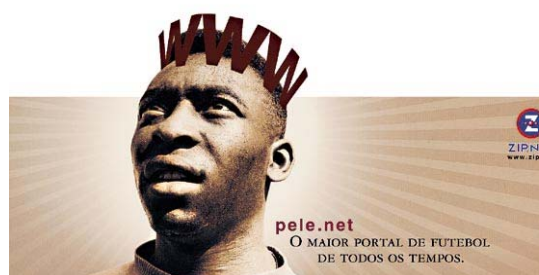


Ilustração 21

Fonte: <www.ccsp.com.br/anuarios> Acesso em dez. 2008.

C



Ilustração 22

Fonte: <www.desencannes.com>. Acesso em dez. 2008.

D



Ilustração 23

Fonte: <www.desencannes.com>. Acesso em dez. 2008.

5.4.3 – Objetivos

O objetivo das duas etapas consiste no estudo das figuras de linguagem e das relações semânticas estabelecidas pelo léxico da Língua Portuguesa. Na parte introdutória, serão focalizados os conceitos de metáfora e polissemia.

A polissemia dos termos reflete a dinamicidade da língua, as influências, sobretudo, culturais e sociais que produzem as alterações de sentido, para as mais diversas finalidades, como garantir expressividade, fomentar o humor ou a ironia na mensagem, enfim, revestir o texto com as nuances significativas almejadas. As metáforas, igualmente, embora utilizadas de maneira corriqueira, variam no tempo, de acordo com o momento histórico, com as particularidades do grupo de falantes.

Faz-se imprescindível, assim, oferecer os meios de acesso e conhecimento do potencial criativo intrínseco à língua.

Quanto à segunda etapa, pretende-se incentivar o aluno a produzir, a atuar na criação das metáforas visuais que desejar como recurso para a transmissão de suas ideias.

5.5 – Proposta 5

Apresenta-se o roteiro de uma narrativa envolta em mistério e aventura. Um episódio precisa ser averiguado e surgem complicações na história. De acordo com as indicações do roteiro, pede-se a produção de uma narrativa verbal, em que se apure a colocação pronominal conforme o ponto de referência adotado. Em paralelo, seguem exposições sobre as alterações no modo de ver decorrentes da perspectiva na Arte Renascentista e de elementos de composição de cena. Acrescentam-se técnicas de manejo e leitura da perspectiva e da composição na imagem.

5.5.1 – Descrição da atividade

A atividade se inicia com a ocorrência de um crime em que a única testemunha não está certa daquilo que viu. O delegado procura tirar o máximo proveito das informações cedidas pela testemunha para unir às pistas coletadas do local do crime.

Os dois têm perspectivas diferentes do acontecimento, que se refletem na produção das narrativas de cada um. São dois pontos de vista para o crime, que demandam apuro na colocação pronominal em respeito às pessoas do discurso.

A execução da tarefa recebe o respaldo das exposições em aula sobre os elementos e mecanismos da narrativa e a respeito das técnicas de descrição. Antecede igualmente o estudo sobre aspectos constitutivos das ilustrações, como composição de cena, posição dos objetos e construção de perspectiva.

Por fim, propõe-se aos alunos a reprodução da perspectiva visual correspondente ao ponto em que a testemunha observou a cena. Alguns esboços são utilizados como exemplo.

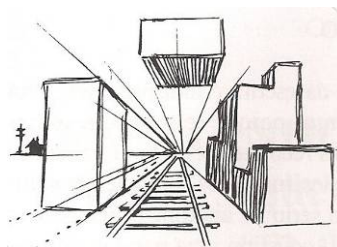


Ilustração 24

Fonte: EISNER, Will, 1999, p. 146.

5.5.2 – Aplicabilidade

Aconteceu um crime que você presenciou de uma distância razoável. Apesar de ter ficado chocado com o acontecimento, escondido, você presta atenção e guarda o máximo de informações para contar à polícia.

Quando a polícia chega, a área é isolada, para preservar a cena do crime. Os peritos iniciam as buscas por objetos, impressões digitais ou vestígios.

O detetive responsável, sabendo que você é testemunha, o conduz a uma área próxima, reservada, e inicia o interrogatório sobre a ocorrência.

O seu cansaço e nervosismo não ajudam na investigação. O detetive o convoca para novo interrogatório, dois dias depois. No dia indicado, mostra os dados coletados, as pistas e os suspeitos, esperando o seu auxílio.

Em primeiro lugar, apresenta os objetos encontrados:



Ilustração 25

Fonte: <<http://planetaheroi.blogspot.com/2008/06/especial-jogos-detetive.html>>. Acesso: dez.2008.

Em seguida, apresenta uma maquete com o mapa dos aposentos, semelhante ao lugar em que o crime ocorreu:



Ilustração 26

Fonte: <<http://blogdebrinquedo.com.br/2008/04/25/edicao-de-colecionador-detetive/comment-page-1>>.

Acesso: dez.2008.

Por fim, apresenta as fotos dos suspeitos:



Ilustração 27

Fonte: <<http://planetaheroi.blogspot.com/2008/06/especial-jogos-detetive.html>>. Acesso: dez.2008.

A) – Agora é a sua vez, narre aquilo que viu e o relacione às informações fornecidas pelo detetive. Construa uma narrativa em terceira pessoa, indicando os movimentos e ações do suspeito. Atenção para a colocação pronominal.

B) – O detetive, baseado nos dados encontrados, montou uma versão para o crime, em que insere o uso de algumas das pistas. Constrói sua narrativa em primeira pessoa, colocando-se no lugar do criminoso.

Cabe a você transcrevê-la. Respeite a colocação pronominal em primeira pessoa.

C) – Ao final, construa um desenho que indique o que você viu do crime, reproduza a sua perspectiva visual da cena.

5.5.3 – Objetivos

Por meio do roteiro sobre um episódio misterioso, pretende-se gerar possibilidades criativas aliadas às técnicas de composição textual, considerando a ocorrência de perspectivas distintas. Relacionam-se aspectos lúdicos, como os desenhos apresentados, aos aspectos formais de produção textual, que devem fazer parte do domínio do aluno. Desta forma, estimula-se o apuro no uso dos elementos próprios do texto narrativo, bem como das técnicas e configurações do texto descritivo. Além disso, objetiva-se relacionar o ponto de vista dos personagens à criação de perspectivas visuais e, ao mesmo tempo, promover o entendimento e a utilização consciente das regras de colocação pronominal, de modo a clarificar as influências da alteração de perspectiva, na estrutura do texto.

6 – CONCLUSÃO

A percepção das dificuldades na atividade docente em turmas de ensino fundamental motivaram o trabalho apresentado. Diante das aceleradas transformações na maneira de veicular informação e saber, nem sempre o professor encontra conforto e significado para ensinar e aprender. A vivência de tal situação funcionou como força motriz que impulsionou todo o processo de estruturação e composição do estudo.

O apreço pela docência, em detrimento das dificuldades experimentadas, fomentou a busca por estratégias e procedimentos de ensino que contribuíssem com o aprendizado dos alunos ou, ao menos, minimizassem os desvãos deixados pela transmissão oral de informação.

A velocidade das transformações sociais, culturais e tecnológicas não alcança paralelo semelhante nas ações educativas, particularmente, no interior da escola. A produção de trabalhos teóricos e estudos acerca do aparente anacronismo da escola em meio às demandas do mundo contemporâneo não reverberam de forma consistente nas salas de aula. O professor divide-se entre as exigências da instituição e a necessidade de implementar métodos de ensino dinâmicos, que atraiam o interesse e a atenção dos alunos. Coadunar os dois requisitos não se trata de tarefa fácil.

Embora faça parte do senso comum os questionamentos acerca da escola e suas defasagens diante dos avanços tecnológicos, um caminho razoável foi percorrido até a exposição do presente raciocínio. O desenvolvimento de atividades acadêmicas, ainda em nível de graduação, como a iniciação científica e a extensão, proporcionou acesso aos estudos sobre crianças surdas em fase de aquisição de linguagem e relações entre pensamento e linguagem travadas no processo, além de promover a interação e proximidade com a comunidade surda e suas particularidades. Faz-se notório que a ausência da audição e o conseqüente domínio de uma língua espaço-visual atuam na cognição dos surdos. Tais indivíduos desenvolvem formas de pensar diferentes daquelas empreendidas pelos ouvintes, detentores de uma língua oral-auditiva. A capacidade visual do surdo é ampliada.

A relevância crescente das imagens na sociedade torna-se cada dia mais evidente. A inquestionável superabundância do código visual indica a possibilidade de modificações na forma de pensar do homem contemporâneo. A preponderância dos estímulos imagéticos em detrimento do código verbal atua na leitura de mundo dos indivíduos.

A competência para a linguagem inclui, portanto, a aptidão linguística e, ao mesmo tempo, a visual. A vocação para a linguagem inerente ao homem, com os posteriores registros escritos a fim de preservar e postergar os saberes e a cultura de um grupo particular, associam a capacidade de ver à capacidade de relatar, de transmitir.

Acerca das relações estabelecidas entre os códigos verbal e visual, Dondis (2007, p. 14) assegura que “o pensamento por conceitos surgiu do pensamento por imagens através do lento desenvolvimento dos poderes de abstração e de simbolização, assim como a escritura fonética surgiu, por processos similares, dos símbolos pictóricos e dos hieróglifos”.

A variação na forma de pensar exige novos métodos e artifícios para a veiculação de conhecimento, de informação. Tal exigência alcança o contexto escolar e implica redirecionamentos e redefinições das metas a serem atingidas e dos meios necessários para a otimização do ensino. O professor precisa questionar os procedimentos a que recorre; estar sensível às demandas dos alunos e ao contexto social e cultural em que estão inseridos.

As constatações indicaram o necessário desenvolvimento de soluções e estratégias práticas, a fim de produzir resultados positivos na dinâmica ensino-aprendizado e potencializar a recepção do conteúdo pelo aluno. Soma-se a convicção de que a competência visual merece maior atenção, incentivo e pesquisas que relacionem a imagem às atividades escolares, entendendo-a como um instrumento valioso na apreensão de diversos conteúdos, em diferentes graus de dificuldade, e no avanço rumo a uma comunicação mais eficiente.

A alfabetização visual, aclamada por muitos estudiosos, deve ser considerada na escola, uma vez que, assim como a alfabetização linguística, é passível de ensino. Conhecer a sintaxe da linguagem visual significa compreender os limites construtivos, relacionados aos usos aceitos, bem como perceber o conjunto dos elementos pictóricos (ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, escala ou proporção) como matéria-prima em todos os níveis de inteligência visual. A utilização das técnicas funciona na aproximação entre intenção e resultado, no alcance do sentido pretendido.

A expressão visual consiste em produto de uma inteligência humana de enorme complexidade. A aptidão visual difere da reprodução mecânica do meio ambiente. Assim como o aprendizado dos componentes básicos da linguagem escrita produz uma variedade de soluções criativas para os problemas de comunicação verbal, o conhecimento dos

componentes básicos da linguagem visual conduz o educando ao aperfeiçoamento da criação e da recepção de mensagens pictóricas, levando-o a compor e compreender mensagens em diversos níveis de utilidade, desde o puramente funcional até os domínios da expressão artística.

O aprendizado da modalidade escrita da língua não sugere um desempenho posterior brilhante. Dominar o código verbal escrito não significa tornar-se escritor ou literato, pois se desdobra em diferentes gradações. No que se refere ao aprendizado das técnicas de composição do código visual, segundo Dondis (2007, p. 3),

[...] o desenvolvimento do alfabetismo visual tem como objetivo 'construir um sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas, e não apenas àquelas que foram especialmente treinadas, como o projetista, o artista, o artesão e o esteta.

A proximidade ao código visual, a consciência dos elementos constituintes de uma imagem, retira o aluno da posição passiva na recepção de mensagens visuais, além de expandir o seu potencial de fruição. O suporte da imagem nas aulas de Língua Portuguesa pretende formar leitores aptos a interagir com textos tanto verbais quanto não-verbais e a intervir na produção de conhecimento.

A redefinição das estratégias educativas e das inteligências vinculadas precisa ser considerada, além do desenvolvimento de um sistema estrutural e metodológico para a prática da leitura e da interpretação visual de ideias.

As atividades apresentadas procedem de um conjunto de testes e abordagens propostos em aulas de Língua Portuguesa direcionadas a alunos do Ensino Fundamental. A considerável receptividade às tarefas resultou em novas tentativas e avaliações dos recursos aplicados, a fim de aprimorá-los e de solidificar a aplicação dos procedimentos. A conclusão faz-se, portanto, parcial. A concretização de tal estudo configura o cumprimento de uma pequena etapa que desencadeará novas investigações e ações sempre com o intuito de melhor aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

ALKMIN, Tânia. Sociolinguística – parte 1. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

ANTUNES, Celso. *O lado direito do cérebro e sua exploração em aula*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Artemídia Rocco, 1999.

BRASIL/SEMTEC. PCN+ Ensino Médio. orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/ SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

BREVES, Maria Tereza P. *O livro-de-imagem: um (pre)texto para contar histórias*. Imperatriz: Breves Palavras, 2000.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

CAMARGO, Luís. O diálogo entre poesia e ilustração no livro das crianças de Zalina Rolim. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n. 19, jan./fev. 1998, p. 23-29.

CHOMSKY, Noam. *Novas perspectivas lingüísticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSERIU, Eugenio. *Lições de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1980.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Celso & LINDLEY, Cintra. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EISNER, Will. *Quadrinhos e Arte Seqüencial*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERNANDES, Eulalia. O som, este ilustre desconhecido. In: SKLIAR, Carlos. *Surdez e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAGÈGE, Claude. *O homem dialogal*. Lisboa: Edições 70, 1990.

HENRIQUES, Claudio Cezar & SIMÕES, Darcília (orgs.). *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. 4. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

HOFFMAN, Donald. *Inteligência Visual: como criamos o que vemos*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

INGEDORE, G. Villaça Koch. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KALLAY, Dusan. Como illustrei Shakespeare. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n. 19, jan./fev. 1998, p. 54-61.

KON, Sergio. *Imagem: da caverna ao monitor, a aventura do olhar*. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

LENNENBERG, Eric H. *Linguística geral*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

LÈVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 13. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa V. (org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.23-52.

LOPES, Ana Cristina M. & RIO-TORTO, Graça. *Semântica*. Lisboa: Caminho, 2007.

LURIA, Alexander R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MENDES, André. *O amor e o diabo em Angela Lago: a complexidade do objeto artístico*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

NETO, Antonio Rodrigues. *Geometria e estética: experiências com o jogo de xadrez*. São Paulo: UNESP, 2008.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. A arte de contar histórias por imagens. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n. 19, jan./fev. 1998, p. 62-74.

PAIVA, Eduardo França. *História & Imagens*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIMENTEL, Ernani. *Análise Sintática Visual*. 11. ed. Brasília: Vestcon, 2007.

PLATÃO, Francisco S. & FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e Redação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTAELLA, Lucia & NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da Língua Portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

SILVA NETO, Walter M. de Faria. Psicologia e trabalho pedagógico. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n. 22, jul./ago. 1998, p. 72-74.

SLOBIN, Dan Isaac. *Psicolingüística*. São Paulo: Nacional/ USP, 1980.

SOUZA, Solange Jobim e. & NETO, Miguel Farah. A tirania da imagem na educação. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n. 22, jul./ago. 1998, p. 28-33.

TEIXEIRA, Lucia. *As cores do discurso: análise do discurso da crítica de arte*. Niterói, RJ: EDUFF, 1996.

VANOYE, Francis. *Usos da Linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VAZ, Paulo Bernardo. Ilustre ação: embalar textos com letras e margens. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n. 19, jan./fev. 1998, p. 39-45.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa V. (org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.103-126.

WALTY, Ivete Lara C. FONSECA, Maria Nazareth S. & CURY, Maria Zilda F. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WERNECK, Regina Yolanda M. Leitura de imagens. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n. 19, jan./fev. 1998, p. 102-106.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a 'literatura' medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.