



ALFABETIZAÇÃO VISUAL – DESAFIO PARA O PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO NO FOMENTO À LEITURA DE IMAGENS DE LIVROS INFANTIS

Liliane Bernardes Carneiro, Miriam Paula Manini

Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Brasil

liliane.bernardes@gmail.com

mpmanini@uol.com.br

RESUMO

Face à explosão de informações por meio imagético e à inabilidade de leitura que a sociedade contemporânea tem para esse tipo de linguagem, faz-se importante destacar a construção do conhecimento por meio de imagens e da urgência da alfabetização visual na formação do profissional da informação. A intenção desse artigo, apoiada nesses pressupostos, é propor, como resultado dessas reflexões, um modo conceitual de leitura de imagem que auxilie bibliotecários, professores e demais profissionais da informação – que exercem atividades de fomento à leitura – no desenvolvimento de suas competências como mediadores da leitura imagética, de modo especial, em acervos dirigidos ao público infantil.

ABSTRACT

Given the explosion of information through Imaging and the inability to read that contemporary society has for this kind of language, it is important to emphasize the construction of knowledge through pictures and the urgency of visual literacy in the training of professional information. The intention of this article, supported these assumptions, we propose, as a result of these discussions, a conceptual way of reading the image to help librarians, teachers and other professionals in information - engaged in activities to promote reading - in developing their skills as mediators reading of imagery, in particular, in collections those targeting children.

PALAVRAS CHAVES

Leitura. Leitura de Imagem. Alfabetização Visual. Profissional da Informação. Livro Infantil.



INTRODUÇÃO

A humanidade está cada vez mais submersa na cultura visual. As imagens invadem os espaços a cada instante de forma fugaz e efêmera. Sedutoras, elas podem levar as pessoas ao consumo, criar e modificar valores. Algumas são retiradas do mundo real, registradas pela mídia cotidianamente; outras são intencionalmente criadas por especialistas e materializadas em várias linguagens e veículos de comunicação. A demanda por imagens se amplia, valorizando os processos de linguagem na sociedade contemporânea, destacando-se o papel desempenhado pelas novas tecnologias, a atuação do circuito social da produção de imagens, os elementos que definem a linguagem eminentemente visual com outros textos de caráter verbal e não-verbal.

Contrariando a idéia de que a grande oferta de imagens deriva da capacidade de leitura, percebe-se, no entanto, que um dos grandes problemas enfrentados na Sociedade da Informação é a inabilidade de leitura da imagem. Como afirma Manguel (2001, p.143) “Paradoxalmente, na nossa época, quando as imagens ganham novamente preeminência sobre a palavra escrita, falta-nos esse vocabulário visual compartilhado”.

Nesse contexto, de explosão informacional imagética e de inabilidade de leitura, faz-se um recorte para destacar a importância da construção do conhecimento por meio de imagens em livros infantis e da *alfabetização visual* na formação do profissional da informação. A intenção desse artigo, apoiadas nas reflexões citadas, é propor um modo conceitual de leitura de imagem que auxilie bibliotecários, professores e demais profissionais da informação – que exercem atividades de fomento à leitura – no desenvolvimento de suas competências como mediadores da leitura imagética, de modo especial, em acervos dirigidos ao público infantil.

É inegável a enorme lacuna na formação dos profissionais da informação no que se refere à leitura de imagens, sejam elas imagens fotográficas, digitais, cinematográficas, icônicas etc. Da mesma forma, percebe-se a naturalidade na valorização da palavra em detrimento à imagem, pois a formação desses profissionais é voltada, quase sempre, para a análise, a seleção, o tratamento, a disseminação, a preservação e a recuperação de textos verbais, mesmo que nesses textos estejam inseridos textos não verbais.

O livro infantil – predominantemente a Literatura Infantil – está presente em bibliotecas públicas e escolares, e estas, por sua vez, têm, entre outras alçadas enquanto instituição de educação, o fomento à leitura. No entanto, os profissionais que atuam em bibliotecas infantis pouco exploram o potencial de leitura de imagens em seus acervos, talvez até pela falta de habilidade em lidar com esse tipo de informação.

A defesa em desenvolver esse tipo de habilidade de leitura, gira em torno do potencial de significação do texto imagético, considerando que a leitura de imagens é, naturalmente, uma das primeiras habilidades a se manifestar no indivíduo, pois a imagem é uma representação semiconcreta, mais direta que o código verbal escrito, que



se apresenta de forma abstrata; por isso é uma linguagem em uso abundante como facilmente constatamos ao observarmos ao nosso redor: nas propagandas publicitárias veiculadas em diversas mídias, nas sinalizações da nossa cidade, enfim, em todos os locais onde o nosso olhar alcança. No entanto, logo no início das atividades escolares, a criança recebe um grande incentivo para a leitura e a produção de palavras, deixando as imagens em segundo plano. Esse processo tende a deformar uma habilidade natural e, ao longo da vida, percebe-se que muitas pessoas não estão habituadas a apreciar uma obra de arte, seja uma pintura, uma escultura, um filme ou um espetáculo teatral.

Quanto mais cedo estimular a formação da criança para a leitura e criação de imagens, maior será o seu potencial nessas tarefas, e, para isso, o livro infantil é o suporte que mais se adequa a essa formação, pois tem como abordagem uma fértil interpretação, que aparece carregada de significados dentro do contexto sociocultural, o que instiga a criança a pensar, reproduzir, recriar e transformar o mundo que a cerca.

Segundo Barbosa (2002), mais como um filme que como uma pintura, a força estética do livro infantil deriva da continuidade de imagens, do relacionamento das páginas, à medida que são passadas. Oliveira (2008) defende a ilustração no livro infantil como um ato de narrar, informar ou persuadir através de imagens. Com embasamento nessa afirmativa, pode-se acrescentar que a imagem é um recurso consistente de expressão visual para a representação de uma mensagem verbal. Mas, vale ressaltar que essa leitura deve também conduzir ao lazer e permitir explorar outros mundos reais ou imaginários, aproximando o leitor de outras idéias e gerar novos conhecimentos.

A imagem no livro infantil – também denominada ilustração – tem como principal função ajudar o leitor na organização do seu pensamento. Por ser lúdica, a ilustração ajuda na visualização agradável da página; quebra o ritmo em textos longos, muitas vezes cansativos para leitura; apóia a leitura de textos escritos do ponto de vista do enredo, ao construir formas, personagens, cenários, enfim, alcança os mesmos objetivos do texto escrito ao narrar uma história. Outro aspecto importante da ilustração para livros infantis é que ela rompe as barreiras da linguagem verbal, Yolanda (2001, p.13) assegura que “a ilustração de um livro, mesmo que escrito em língua estrangeira, pode ser compreendida por outros povos e outras culturas”. Muitas vezes, o leitor percebe muito mais a imagem como narrativa que o próprio texto.

E para compreender o processo de leitura de imagens em livros infantis, faz-se necessário discorrer sobre algumas teorias. A Semiótica é a base para se atingir a um modelo teórico no exercício da leitura, ela conduz à compreensão do movimento interno das mensagens, à produção de sentidos baseadas nas relações entre os signos; possibilita entender os procedimentos e recursos empregados nas palavras, imagens, diagramas, sons, gestos, nas relações entre eles, permitindo a análise e uso das mensagens. Considerada a ciência dos signos, ela estuda todos eles, como se relacionam e a cultura onde estes signos existem.



No entanto, o aspecto cognitivo da leitura, a forma como o leitor apreende a informação e constrói o conhecimento, evidencia ser argumentos de grande relevância nessa reflexão. Para a leitura de imagens, faz-se necessário também buscar teorias amparadas na apreciação estética de obras de arte, pois vale ressaltar, que o livro infantil, além de portador da informação, também deve ser apreciado como uma obra de arte pelo seu potencial expressivo, que vai além da mera narrativa e movimento dos signos.

O uso do termo *alfabetização visual* aplica-se às práticas de aprendizagem e técnicas ou recursos utilizados na criação da imagem, permitindo a convenção para a leitura de imagens. Segundo Oliveira e Garcez (2004, p. 48), “todas as linguagens têm um sistema próprio de organização. A linguagem visual também possui seu código, ou seja, os elementos que servem para formar suas mensagens”. Para fazer a leitura eficiente dessas mensagens é preciso conhecer seus elementos constituintes, as estratégias utilizadas pelo autor e o funcionamento desses recursos sobre a sensibilidade, ou seja, o “alfabeto” visual. É por esse caminho que o profissional da informação pode dar início ao estudo das imagens.

ALFABETIZAÇÃO VISUAL

Segundo Oliveira (2008, p.43) a ilustração está dividida em três gêneros fundamentais: *informativo*, *persuasivo* e *narrativo*. Estes gêneros assumem um aspecto didático e muitas vezes agem ao mesmo tempo, influenciando-se mutuamente, mas em termos conceituais têm comportamentos distintos.

A *ilustração informativa* centraliza seus objetivos no conhecimento e na clareza de informações e não permite a ambigüidade de interpretações, por exemplo, as ilustrações científicas. A *ilustração persuasiva* é direcionada aos fenômenos de marketing e publicidade e, a *ilustração narrativa* está sempre associada a um texto, a uma história.

É no segmento da *ilustração narrativa* que estão incluídas as imagens da Literatura Infantil, e é por esse segmento que se dá, prioritariamente, a formação do leitor no início dessa jornada. Portanto, é fundamental para o profissional da informação conhecer os processos de criação do ilustrador, os recursos por ele utilizados na elaboração da linguagem imagética: o alfabeto visual. No entanto, no momento, não é pretensão apresentar um estudo detalhado dos recursos, mas, apenas, evocar a importância de alguns deles e, assim, motivar uma posterior pesquisa.

Os recursos da arte de ilustrar ajudam na elaboração de uma informação mais precisa, ou seja, procuram atrair o olhar do leitor para os pontos de maior relevância da narrativa. O ilustrador pode priorizar recursos como o enquadramento, a perspectiva, a composição, a distância, o ângulo, o ponto, a linha, a cor, o corte, a textura, e pode, de forma consciente, por meio da manipulação desses recursos, associar



elementos da linguagem imagética evitando ou provocando significados ambíguos e fazer com que o leitor leia o significado desejado por ele.

Entre os recursos constitutivos da ilustração, o uso da textura adiciona uma elegância à ilustração e enfatiza a perspectiva. A textura é o aspecto da trama e do entrelaçamento das fibras que constituem uma superfície. Ela pode dar uma idéia da iluminação, de definição dos contornos, acentuar os detalhes do objeto, dando-lhe diversas aparências, tais como: lisa, rugosa, esponjosa, aveludada, acetinada, felpuda, granulada, ondulada, entre outras. A textura permite criar zonas claro-escuras que ressaltam as imagens e dirigem o olhar do leitor e que se desloca pelo contraste.

A linha também é um recurso muito explorado pelos ilustradores, pois traz uma possibilidade expressiva, principalmente no contorno das figuras. De acordo com Oliveira e Garcez (2004, p. 50), “a linha é uma marca contínua ou com uma aparência de contínua. Quando é traçada com a ajuda de qualquer instrumento sobre uma superfície, chama-se linha gráfica e é o sinal mais versátil, pois pode sugerir movimento e ritmo, comunicar sentimentos e sensações”.

A difusão e o uso da cor na construção da imagem não se limitam apenas ao valor decorativo, tampouco ao meramente estético. A cor exerce tríplice ação: a de impressionar a retina, a de expressar sentimentos e a de construir, pois comunica idéias. A coloração não deve ser encarada apenas como um recurso, mas, acima de tudo, como um procedimento de linguagem e de expressão, e sua mensagem deve produzir sentido. Para Oliveira (2008, p. 50) “a cor é um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui o maior poder emotivo e evocativo”.

Luz e sombra são recursos que caminham juntos na composição de um cenário. Quando o ilustrador opta por este recurso, faz perceber também o volume. O olho percebe fundamentalmente a luz e, por conseqüência, as sombras que a luz projeta. Quando o objeto está exposto à luz, tem partes iluminadas e partes que ficam à sombra, e projeta sua sombra na superfície em que está colocado. Conforme Oliveira e Garcez (2004, p. 64), o contraste entre luz e sombra é chamado de efeito claro-escuro e sempre que se muda a fonte luminosa, automaticamente há uma mudança na sombra: “Um mesmo objeto exposto à luz do meio-dia, ou à luz do fim da tarde, ou à luz de uma vela ou de uma lâmpada pode ser percebido com aspectos diferentes”.

A perspectiva é a arte de representar a imagem tal qual ela se apresenta na realidade, num plano, vista a certa distância e numa dada posição, ou seja, permite uma figuração do real similar ao observado pelo olhar. A perspectiva pode trazer a sensação de longe ou de perto, de movimento, de velocidade, de altura, de diferentes ângulos, de cima para baixo, de baixo para cima, entre outros. Ostrower (1996, p.104) define perspectiva como “um sistema de representação do espaço”. As figuras de objetos são projetadas sobre uma superfície e ocupam em planos superpostos determinadas posições que as aproximam ou as distanciam.



A composição é a combinação dos recursos ou elementos do alfabeto visual: cor, luz e sombra, textura, perspectiva, linha, enquadramento, entre outros. Quando o projeto gráfico é bem elaborado, a composição possibilita um resultado estético perfeito, provoca um efeito final com ritmo próprio, movimento e harmonia. A composição também é uma forma de ordenar as partes ou elementos de uma ilustração, ou seja, é o arranjo de formas e espaços dentro do formato.

Embora muitos autores centralize a *alfabetização visual* no emprego desses recursos, pode-se afirmar que vários outros aspectos devem ser analisados quando se trata de formação – educação para leitura da imagem – e que de um modo geral está sintetizado na idéia de *alfabetização visual*. Portanto, entre muitos outros estudos sobre a leitura, é fundamental discorrer sobre o seu aspecto cognitivo.

ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA DE IMAGENS

Normalmente, a idéia gerada quando se fala em leitura é de uma pessoa lendo um livro, jornal, carta ou qualquer outro tipo de suporte com códigos gráficos, ou seja, letras. Mas, o texto escrito não é uma exclusividade de leitura. Pouco se imagina a leitura a outros formatos, como, por exemplo, a leitura de um espetáculo musical, teatral; ou a leitura de uma paisagem, de uma obra de arquitetura, um anúncio publicitário, um *outdoor*, um videoclipe. Estas podem ser consideradas como “leituras de mundo”, do que é ocasional, espontâneo, que parece não depender de uma necessidade cognitiva.

A aptidão para ler com proficiência, seja qualquer tipo de texto, com linguagem verbal ou não verbal, é a mais significativa indicação de apreensão do conhecimento. Ler com proficiência significa ser capaz de discernir os signos que estão inscritos no interior de um texto e de correlacionar tais signos com outros, criados e disseminados no meio social. Na medida em que essa leitura é desenvolvida, o leitor torna-se capaz de assimilar os significados das vozes que se manifestam nos diferentes textos e expressar seu conhecimento com a sua própria voz.

O texto verbal e o das imagens são fontes de informação diferentes e dependem de habilidades diferentes no ato de leitura. Enquanto a leitura do texto verbal é linear, progressiva e se dá numa ordem pré-estabelecida, da esquerda para direita e de cima para baixo, a leitura de imagens é descritiva e não possui uma ordem estabelecida. Entretanto, considerando as diferenças e mesmo não obedecendo a uma estrutura fixa, pode-se afirmar que, de um modo geral, a leitura de imagens apresenta algumas características cognitivas em comum com a leitura verbal. Como propõe Leffa (1996), ler é extrair significado do texto – e a imagem é um texto – e sua efetiva contribuição poderá ser medida após o término da leitura.

Quando Leffa (1996) argumenta que ler é extrair significado do texto, entende-se que extrair não é transferir o conteúdo para o leitor, mas, antes, reproduz-se o significado no leitor como se fosse um espelho daquilo que já existe. O significado não está exclusivamente no texto mas, também, no conhecimento já adquirido pelo leitor, pois a qualidade do ato de leitura não é mensurada pela qualidade contida no texto, mas pela qualidade da reação do leitor. Então, texto e leitor reagem entre si, para buscar o processo da compreensão.

Giasson (1993, p. 21), além do texto e conhecimento do leitor, acrescenta um outro elemento no processo de compreensão, que é o contexto. Pois, para Giasson (1993, p. 21), a leitura é um processo interativo entre esses três elementos: texto, leitor e contexto. De um lado, está o leitor, com o seu contexto e seus objetivos de leitura e, de outro, o texto, com o contexto e os objetivos do autor. Portanto, pode-se considerar a leitura um ato social quando compreendida no processo de comunicação entre o autor e o leitor, intermediado pelo texto. A figura a seguir representa o modelo idealizado por Giasson (1993) com a interação entre os elementos que constituem a leitura.



Figura 1.-Modelo contemporâneo da compreensão na leitura.

Nesse modelo, o leitor corresponde às estruturas que se referem ao que ele é, seus conhecimentos e suas atitudes. Os processos são as estratégias de leitura que o leitor utiliza e as suas habilidades desenvolvidas para essa ação. O texto é o material a ser lido e agrega a intenção do autor, a estrutura e o conteúdo. O autor determina o que quer transmitir e como vai fazê-lo; ele determina cada um dos aspectos ao organizar suas idéias. O contexto corresponde aos elementos externos, que podem influenciar na compreensão da leitura; são eles: o contexto psicológico do leitor, sua intenção de leitura, seu interesse e envolvimento pelo texto; o contexto social, que está associado às intervenções das pessoas que estão ao redor do leitor; e o contexto físico, que diz respeito, por exemplo, ao tempo disponível, ao ambiente e à disposição física do leitor.



Nesse sentido, pode-se afirmar que qualquer processo de leitura se dá a partir da interação das três variáveis: o leitor com sua bagagem de experiências, o texto expresso pelas idéias do autor e o contexto em que o leitor está inserido. Ler é relacionar cada texto lido, ou seja, letras, imagem, sons etc., aos textos lidos anteriormente para reconhecê-los, processá-los, assimilá-los e os significar. A leitura é uma prática de interação por meio da linguagem, onde a construção de sentidos e significados vai sendo edificada ao longo do próprio processo de desvendar o texto. No entanto, a leitura não será plena se houver problemas na relação entre as variáveis leitor/texto/ contexto; por exemplo, quando o texto utilizado não corresponde ao nível de habilidade do leitor ou quando o leitor lê um texto que não está no seu nível ou, ainda, quando o contexto da leitura não é adequado.

A leitura de imagens, por exemplo, pode ser o ponto de partida para o aprendizado e aperfeiçoamento do processo leitura em qualquer suporte, pois ela possibilita a reflexão e construção do conhecimento de forma lúdica. Considerando que as imagens desenvolvem a memória visual do leitor, na leitura de livros infantis, recheados de ilustrações, a criança preenche significados e recria o mundo através do conhecimento e da emoção. Segundo Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo está atrelado à capacidade de criar símbolos, a qual depende da imitação, da releitura, do jogo, do sonho, da representação. Nos primeiros anos de vida, as crianças estão em plena fase do jogo simbólico e o estímulo à leitura de imagens em livros infantis é um importante aliado ao desenvolvimento cognitivo, pois ativa a função simbólica, o imaginário, ordenação do olhar, a linguagem, a compreensão do mundo através do faz-de-conta.

Aplicando-se a obra de arte, Parsons (1992) afirma que a criança passa por diversos estágios na leitura e sua interpretação acerca das imagens vai se aperfeiçoando. O leitor iniciante, ao observar uma imagem, centra-se em seus elementos isoladamente, sem a preocupação em estabelecer uma relação entre eles, apenas é capaz de identificá-los, observa-los e os enumera. Essa observação leva-o a expressar sobre algo que a imagem lhe trouxe na lembrança, mesmo quando esse ato não esteja claramente relacionado à imagem observada. Contextualizando as observações de Parsons (1992) e aplicando-as na leitura de imagens, pode-se afirmar que essas reações estão relacionadas a categoria semiótica que Peirce (2000) denomina de primeiridade.

O leitor iniciante, no estágio da categoria de primeiridade, tem como característica a leitura egocêntrica, que considera apenas o próprio ponto de vista, seu próprio interesse. Seu juízo de valor sobre a imagem baseia-se nas suas emoções, nas suas relações afetivas e nas suas poucas experiências. É comum que esse leitor estabeleça como prioridades e como elementos mais importantes de uma imagem o tema e a cor, sem qualquer preocupação com o conteúdo, desde que tenha cores luminosas, nítidas e abundantes.

Para exemplificar, ao observar a Ilustração 1, a seguir, o leitor no estágio da categoria de primeiridade, atenta apenas para as cores vibrantes da imagem e para o fato de apresentar uma cena de crianças que brincam, o que está relacionado aos seus interesses, a algo que lhe é peculiar.

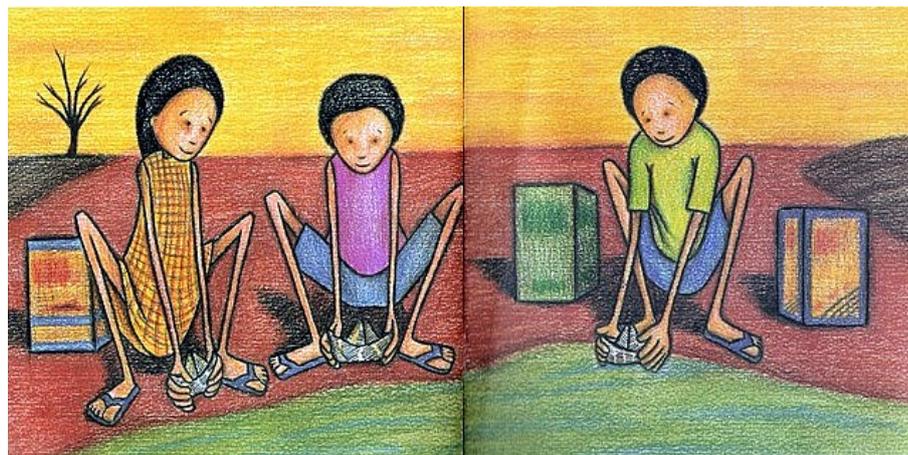


Ilustração 1. - Exemplo de imagem, *Seca*, Neves, 2000.

Quando o leitor passa a fazer relações diádicas, analítico-comparativas, demonstra que ele atingiu um novo estágio, denominada por Pierce (2000) de secundidade. Observa-se que nesse estágio o leitor é capaz de fazer comparações das ilustrações do livro infantil. Na medida em que o grau de interação com o mundo e também com as imagens é estimulado, desenvolve-se a capacidade de distinguir diferenças, explorar e descobrir outras formas na expressão de preferências. No entanto, o leitor, nesse estágio, desconhece o ponto de vista do outro e não percebe variados pontos relevantes para a comparação; qualquer memória ou associação é permitida, mesmo que não tenha relevância para a obra a apreciar.

Dessa forma, ao observar a Ilustração 1, o leitor seria capaz de identificar, por exemplo, a origem dos personagens e suas condições econômicas (a partir do vestuário e local escolhido para brincar). Poderia ainda, identificar a lata d'água como um recurso utilizado pelas comunidades oriundas do estado do Nordeste do Brasil para o transporte de água.

O estágio de leitura desejado é o da categoria que Peirce (2000) define de terceiridade, que corresponde as relações de percepção, comparação e conclusão da cena vista no livro. A leitura do texto escrito, das palavras, também é um fenômeno da terceiridade. É preciso considerar que a evolução nos estágios de leitura de imagens tem pouco a ver com a idade cronológica e sim com as experiências de leitura de cada leitor; está relacionada à frequência com que este se relaciona com a imagem, com o seu meio cultural e se há uma mediação que provoque leituras cada vez mais aprofundadas.



Portanto, na Ilustração1, o leitor narra a cena vista e é capaz de evidenciar fatos reais como a pobreza e o sofrimento das crianças pela falta de água na região Nordeste do Brasil. O leitor constrói o conhecimento, pois é capaz de perceber, comparar e elaborar a narrativa da ilustração, a partir de experiências anteriores e das que recebe no momento de apreciação/ leitura. Então, a leitura da Ilustração1 pode retratar, por exemplo, uma brincadeira em que as crianças, agachadas à beira do açude, estão prontas para depositar na água os seus barcos e parecem confiantes na viagem que os barcos irão fazer. Os barcos podem ter a representação dos seus sonhos, da busca de novos horizontes. A água, num tom de verde mais escuro, revela a pouca profundidade, é a seca que assola a região. As latas d'água indicam que após a brincadeira eles têm a responsabilidade de transportar a água, este é um ofício comum para as crianças da região que caminham longas distâncias, sob um forte sol em busca de sustento.

Analisando os estudos da semiose da leitura com relação à análise da imagem Penn (2002, p. 322) realça a diferença entre a linguagem verbal e a linguagem imagética: “tanto na linguagem escrita como na falada, os signos aparecerem sequencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente. Suas relações sintagmáticas são espaciais e não temporais”. A imagem pode ser portadora de várias mensagens simultaneamente. Na imagem parada – ressaltando a ilustração do livro infantil – há a questão da motivação que está entre os diferentes desníveis de significação que podem ser denotativo e conotativo. A denotativa, ou primeiro nível, é literal ou motivada, o leitor necessita apenas de conhecimentos lingüísticos e antropológicos. A conotativa, ou de segundo nível, é codificada, requer do leitor um determinado saber cultural.

A partir dessas concepções, Penn (2002, p. 325) estabelece a ocupação do semiólogo na leitura da imagem:

A tarefa do semiólogo é desmistificar, ou “desmascarar” esse processo de naturalização, chamando a atenção para a natureza construída da imagem, por exemplo, identificando os conhecimentos culturais que estão implicitamente referidos pela imagem ou contrastando os signos escolhidos com outros elementos de seus conjuntos paradigmáticos.

O profissional da informação, ao exercer a função de mediador de leitura, necessita impor para si as tarefas do semiólogo, que objetiva tornar explícitos os conhecimentos culturais necessários para que o leitor compreenda a imagem.

AFINAL, COMO LER IMAGENS EM LIVROS INFANTIS?

Considerando a ilustração do livro infantil uma linguagem artística, algumas afirmações de estudiosos da arte contemplam as necessidades básicas para a leitura de imagens. Feldman (1970), por exemplo, afirma que para apreender a linguagem da arte é preciso desenvolver o conhecimento técnico, a crítica e a criação, assim como a



dimensão social, cultural, criativa, psicológica, antropológica e histórica do homem. Para a apreensão do conhecimento, a proposta do autor é apresentada em etapas de leitura do objeto artístico, sendo elas: a *descrição*, a *análise formal*, a *interpretação* e o *juízo*.

Para a etapa da *descrição* a sugestão de leitura consiste em relacionar com detalhes os objetos e formas contidos na obra, descrevendo tudo o que se vê. Esse exercício ajuda o leitor a deter o olhar mais demoradamente e ao mesmo tempo descobrir detalhes que não haviam sido captados à primeira vista.

Para a etapa da *análise formal* faz-se a descrição das relações entre os elementos formais da imagem a partir do contexto histórico-cultural, na possibilidade de desvendar os significados observando os modos como as formas estão dispostas, as relações de tamanho, localização das formas no espaço, a relação cor e textura, textura e superfície, espaço e volume, a relação de valores tonais, a relação luz-sombra, a qualidade da marca ou forma; descobrem-se as formas negativas, como também as qualidades emocionais e idéias transmitidas.

Para a etapa da *interpretação* busca-se o significado da imagem, fazendo a relação das idéias com as sensações e sentimentos que são despertados ao se observar uma imagem. O que pode ser diferente em cada observador, que faz a sua interpretação de acordo com suas vivências e contexto social e temporal.

Para a etapa do *juízo* decide-se sobre o valor estético da obra de arte. É o momento de explicitar as razões por que a obra em estudo é boa ou ruim. É a decisão do observador sobre a qualidade de um objeto artístico, a partir do que foi lido e interpretado nas etapas anteriores.

Oliveira (2008, p. 29) esclarece que “assim como existe uma sintaxe das palavras, existe também uma relativa sintaxe das imagens”, mas que para ler uma imagem não se deve adotar um método rígido, que avalie unicamente as questões estruturais como o ritmo, linha, cor, textura etc. E completa: “Não há uma gramática das imagens, muito menos um manual, um receituário de qualidade.” No entanto, Oliveira (2008, p. 30) é pontual ao afirmar que “a leitura de imagem possui uma iniciação metodológica e que, acima de tudo, é uma aptidão adquirida; uma capacidade adestrada e cultivada.” Assim, a leitura se dá por camadas, níveis, que perpassam pelo repertório artístico e experiências estéticas do leitor. A leitura é sempre parcial, segmentada e particularizada. Mas, a leitura também obedece a uma coordenação de elementos plásticos que compõem uma ilustração e há elementos de leitura em sua estruturação interna e externa. As ilustrações em livros infantis possuem inter-relações com o texto, possuem qualidades configuracionais e estruturais que são explicáveis e analisáveis, proporcionando a criação de um processo flexível para leitura de imagens narrativas.

Partindo desses pressupostos, o modelo de Penn (2002) para o roteiro da Análise Semiótica de Imagens Parada, foi adaptado e aplicado na leitura de imagens em livros infantis. Penn (2002) sugere quatro estágios na análise da imagem. O primeiro estágio consiste na escolha do material; o segundo estágio, no inventário denotativo das imagens; o terceiro estágio, no inventário conotativo, análise de níveis de significação mais altos; e, o quarto estágio, na elaboração do relatório. Dessa forma, o Roteiro para a Leitura de Imagens em Livros Infantis a seguir, serve de instrumento de análise e leitura no qual o profissional da informação pode-se amparar.

Quadro 1. – Roteiro para a Leitura de Imagens em Livros Infantis

Primeiro estágio: escolha do material	<ul style="list-style-type: none">• Texto;• Ilustração;• Projeto gráfico.
Segundo estágio: inventário denotativo das imagens	<ul style="list-style-type: none">• Identificação dos elementos da narrativa;• Descrição dos elementos textuais, lingüísticos e visuais.
Terceiro estágio: inventário conotativo, análise de níveis de significação mais altos.	<ul style="list-style-type: none">• Identificação de significados correspondentes à associações, a relação de elementos, correspondências internas, contrastes, etc.;• Identificação de ícones, índices e símbolos.
Quarto estágio: elaboração do relatório.	<ul style="list-style-type: none">• Descrição da análise semiótica.

No primeiro estágio, o profissional da informação faz a seleção do material a ser lido. Vale ressaltar que nem todos os livros editados para crianças possuem excelência no sentido de potencial de leitura imagética. Há, muitas vezes, livros de capa dura e boa encadernação, e com textos e ilustrações pobres. Nem sempre o investimento com a apresentação do livro, sua materialidade, representam uma obra de qualidade literária. É muito importante que o profissional da informação faça uma investigação antes de iniciar uma atividade de leitura.

Basicamente, na escolha do material, valoriza-se o conjunto: texto, ilustração e projeto gráfico. No entanto, esta seleção implica também na avaliação criteriosa do título, do autor, da editora, do ano de publicação, dos prêmios recebidos e características físicas do livro.



O segundo estágio, de inventário denotativo das imagens, visa identificar os elementos que constituem a imagem, listando sistematicamente. Segundo Penn (2002, p. 326), “a abordagem sistemática ajuda a assegurar que a análise não seja seletivamente auto-afirmativa”. No inventário denotativo, o profissional da informação conduz o leitor a fazer a catalogação no sentido literal da imagem a partir dos seus conhecimentos das linguagens escrita e falada. Esse estágio compreende a listagem dos elementos textuais e lingüísticos e dos elementos visuais da imagem.

O terceiro estágio objetiva fazer um inventário conotativo a partir do inventário denotativo, buscando significados correspondentes de níveis de significação mais altos. A relação de significação entre o signo e o conceito que ele representa pode ser objetiva ou subjetiva – ou seja, pode ser denotativa ou conotativa. Portanto, a tarefa do profissional da informação consiste em ajudar o leitor a fazer associações, relacionar os elementos da ilustração, fazer as correspondências internas, verificar os contrastes etc. No âmbito da conotação, o leitor/analista necessita de conhecimentos culturais para ir além da interpretação da imagem.

Há de se considerar ainda, a leitura dos signos, de acordo com a sua tipologia e para isso são feitas as leituras: icônica ou de imagens, indicial ou de indícios, simbólica ou de símbolos.

A leitura icônica é a mais imediata e evidente, pois o ícone – representante – tem uma semelhança com o representado. A ilustração de um gato associa ao animal gato e tem semelhança com ele. Um retrato de uma casa permite a leitura de reconhecimento de uma casa. O ícone, pela semelhança com o referente, cultiva seu significado mesmo tendo uma distância do objeto representado. As ilustrações dos livros infantis, geralmente, são criadas a partir de representações por meio de ícones, que apresentam o objeto no todo ou em parte.

A leitura indicial busca um possível relacionamento direto ou próximo do representante com o representado. São marcadas por pistas nas ilustrações que denunciam uma ligação com o objeto. O uso de índices pode ser, por exemplo, a ilustração de pegadas de um animal, indicando que por ali ele passou, a posição do sol para sinalizar o amanhecer ou o entardecer, o uso da perspectiva para indicar a distância entre os objetos, as expressões faciais de um personagem que denotam um determinado sentimento.

A leitura simbólica é complexa por não existir uma ligação real entre o representante e o representado. Exige-se uma convenção para que seja lida. É preciso conhecer o código; como exemplos, as próprias letras impressas no livro e a ilustração de um personagem com o dedo indicador na boca sinalizando o silêncio.

No entanto, observa-se que um único signo pode ser ao mesmo tempo ícone e índice, ou ícone e símbolo, ou índice e símbolo, ou os três simultaneamente. Um



retrato que é tipicamente um ícone pode apresentar índices e símbolos: por exemplo, a representação de uma casa com chaminé de onde sai uma fumaça traz o indício de que dentro dela há uma lareira acesa, com fogo. Essa imagem pode estar simbolizando uma região durante o inverno.

Assim, encontram-se, nas ilustrações dos livros infantis, ícones, índices e símbolos, que conferem ao livro, além do seu valor estético, uma pausa necessária para o devaneio e, conseqüentemente, para a organização do pensamento. De acordo com o nível de leitura do leitor, essa pausa leva à construção da informação.

Portanto, a leitura de níveis mais altos de significação refere-se às associações trazidas à mente no ato da leitura e as relações entre os elementos da imagem. O âmbito da conotação exige conhecimentos culturais específicos para ir além da interpretação denotativa, que leva à simples listagem dos elementos que compõem a imagem.

Contudo, Penn (2002, p.331) conclui que “o processo de análise nunca se exaure e, por conseguinte, nunca está completo”, há sempre uma nova forma de ler uma imagem e, para fins práticos, o analista declara a análise terminada a certa altura.

O quarto estágio corresponde à apresentação dos resultados de análises semióticas. O ideal é fazer referências a cada nível de significação, identificando tanto no texto como na imagem, denotação e conotação, e o conhecimento cultural exigido a fim de produzir a leitura.

Nos livros de Literatura Infantil com texto escrito, a coerência das imagens com o texto é fundamental. No entanto, procura-se detectar se há uso criativo das figuras de linguagem, como metáforas visuais, a metonímia – um objeto retratado por uma das partes – e a personificação – atribuir vida a coisas inanimadas.

Nesse estágio, deve-se observar se a obra como um todo expressa sentimentos. Oliveira e Garcez (2004, p. 40) sugerem que “não é suficiente ver, é preciso perceber por meio da sensibilidade e intuição” e, então, lançar mão da memória para trazer o conhecimento acerca do tema ou assunto que apresente semelhanças com o objeto em análise. Além disso, é preciso ter uma base prévia de informações, permitindo saber quais são as partes componentes do objeto analisado para, em seguida, decompô-lo no processo de análise.

Penn (2002, p. 334) pondera que a leitura da imagem traz a subjetividade como característica de leituras idiossincráticas e culturalmente partilhadas: “Algumas leituras, tanto denotativas como conotativas, serão mais ou menos universais, enquanto outras serão mais idiossincráticas”. Portanto, a imagem limita o potencial de leitura do semiólogo. “O que será mais importante para o analista não é o idiossincrático, mas as



associações e os mitos culturalmente partilhados que os leitores empregam” (Penn, 2002, p. 334).

A descrição dos elementos dos textos será fundamentada nas cenas ou cenários que compõem as seqüências da narrativa. Para cada cena apresentada se realiza uma análise buscando informações de maior significado para o contexto da narrativa como um todo. Por se tratar de livros e conjuntos de imagens, não é viável se ater em cenas isoladas, explorando extensamente uma única cena, mas identificar os elementos que se correlacionam com o tema/objetivo da narrativa.

CONCLUSÃO

Na Sociedade da Informação, em que se propaga excessivamente a imagem no cotidiano das relações sociais como instrumento de comunicação de massa, a leitura de imagens no livro infantil constitui-se uma importante aliada, capaz de introduzir a criança no contexto imagético, de forma que ela supere os bloqueios peculiares do pensamento concreto e passe a formular pensamentos abstratos, construindo sua própria cosmo-visão.

A percepção da imagem está relacionada com a motivação de cada indivíduo, da forma pela qual ele capta a realidade à sua volta, com a sua história pessoal e cultural. A leitura que se faz da imagem pode carregar tanto as referências pessoais e culturais presentes no autor como também as do leitor. A leitura não é passiva; acontece por meio de uma seleção, de um recorte da realidade, produto da recepção feita do mundo por meio dos sentidos, da percepção, da imaginação, da intuição e do intelecto.

A *alfabetização visual* vem auxiliar o profissional da informação na tarefa de leitura efetiva no que diz respeito à construção da narrativa do texto ilustrado – do texto visual que deve ser descrito, analisado, interpretado, tanto à visão do leitor quanto à luz do contexto e do conteúdo para que foi criada. Essa experiência de leitura deverá ultrapassar a descrição dos aspectos formais da obra, de maneira a possibilitar a construção de significados para os leitores.

Portanto, o profissional da informação torna-se um analista da imagem e necessita do conhecimento técnico, assim como da observação da dimensão social, cultural, criativa e psicológica que a obra carrega em si, mesmo que inconscientemente, construída pelo autor no ato de criação. As etapas de leitura compreendem a descrição, a análise formal, a interpretação e o julgamento (FELDMAN, 1970). No entanto, esta leitura/análise parte da interação descrita por Giasson (1993) – leitor, texto e contexto.



A responsabilidade de fomentar a prática leitora, em qualquer modalidade, não é exclusiva do profissional de informação, mas deve ser um compromisso prioritário. O profissional da informação deve estar consciente que não basta prover o leitor de um estoque de informações, já que a construção do conhecimento envolve mecanismos mais complexos que consistem em reconhecer os signos, como eles atuam na narrativa e como eles se interagem entre si para produzir um significado.

Na perspectiva de alcançar a *alfabetização visual*, no emprego dos recursos no ato de criação, que facilitam, ou não, a significação da imagem, o profissional da informação recorre a competência semiótica que vem auxiliar o desempenho de leitura construído e vivenciado pelo leitor, que, quando interligado à dimensão do cognitivo, do inteligível, faz com que o objeto ganhe corporeidade – imagem e discurso reconstruídos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Reni Tiago. A ilustração: uma pedra de toque. In: *Releitura*. Belo Horizonte: Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte, n. 16, p. 5 - 13, dez. 2002.

CAPELLER, Leon. Imagem e sujeito. In: *Salto para o futuro*. Educação do olhar. V.1 Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

CARNEIRO, Liliane Bernardes. *Leitura de Imagens na Literatura Infantil: desafios e perspectivas na era da informação*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2008.

CARNEIRO, Liliane Bernardes; MANINI, Miriam Paula. *Leitura de Imagens na Literatura Infantil: desafios e perspectivas na era da informação*. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da informação, VIII, 2007, Salvador. Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Salvador : ENANCIB, VIII, 2007. v. 1. p. 1.

FELDMAN, Edmund Burke. *Becoming human through art: aesthetic experience in the school*. Londres: Prentice-Hall International, 1970.

GIASSON, J. *A compreensão na leitura*. Lisboa: Asa, 1993.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

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

NEVES, André. *Seca*. Paulinas, 2000. (Coleção: Nordestinamente).



OLIVEIRA, Jô, GARCEZ, Lucília. *Explicando a arte: uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

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

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 11.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p 319.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 3. ed. São Paulo, Perspectiva, 2000. Tradução: José Teixeira Coelho Neto.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

YOLANDA, Regina. *Literatura infantil na escola: leituras do texto e da imagem*. Brasília: Instituto Teotônio Vilela: Dupligráfica Editora, 2001. (Idéias e Debates, 44).