

UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE IMAGENS E TEXTOS VERBAIS EM CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO

BELMIRO, Célia Abicalil* – UFMG

GT-10: Alfabetização, Leitura e Escrita

Agência Financiadora: CNPq

Introdução

O presente estudo resulta de pesquisa de doutorado concluída e teve por objetivo principal compreender como se estabelecem as relações entre textos verbais e imagens em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil. Algumas questões nortearam a contextualização da temática, definindo os horizontes da pesquisa, ora priorizando um caráter lingüístico, ora um caráter metodológico e, finalmente, centrando a discussão na questão da linguagem. O que as uniu foi uma reflexão sobre as formas como imagens e textos verbais são propostos em materiais utilizados em ambiente escolar, de maneira a iluminar e relativizar os debates acerca das imagens e sua influência na aprendizagem da língua escrita. Vale lembrar a afirmação de Hébrard (2001, p.105), importante para a cultura da escrita, que pode explicar a necessidade de tornar menos rígida a relação de causa e efeito entre o sucesso ou o fracasso da leitura e da escrita e a presença das imagens. O autor aponta estudos alemães mostrando a relação direta da reforma luterana e a importância das imagens nas gravuras satíricas, para a difusão das críticas endereçadas à igreja e ao papa: “A imagem é, antes do texto, então, sem dúvida, a origem do sucesso da Reforma”.¹ Conseqüentemente, podem-se pensar as dimensões do estético e do pedagógico voltadas para a formação da consciência crítica sobre materiais e métodos utilizados em sala de aula, apostando numa extensão de usos e apropriações das relações imagens/textos verbais que superam as características clássicas de cada gênero.

O interesse em cartilhas de alfabetização deve-se ao fato de elas serem um material em que se pode verificar a realização (ou não) de uma proposta escolar de apropriação do sistema de escrita, assentada na hipótese não só de que a escrita traz

* Texto resultante de pesquisa de doutorado, realizado na faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da profª. Dra. Cecília Aldigueri Goulart.

¹ « L'image, avant le texte, est donc, sans doute au principe du succès de la Reforme. » Todas as traduções foram feitas pela pesquisadora.

consigo uma dupla natureza (verbal e gráfica), bem como da capacidade de significação por imagens, as duas podendo produzir resultados férteis na aquisição do conhecimento lingüístico, textual e discursivo do aprendiz. O recorte apresentado mostra um estudo realizado com cartilhas francesas, o que deve ampliar o horizonte de reflexões, sem que se afaste das questões pertinentes ao caso brasileiro, uma vez que são encontradas muitas semelhanças de estruturação e concepção entre as cartilhas francesas e as cartilhas brasileiras. Discussões sobre métodos e a hegemonia, no momento, da perspectiva fônica nas metodologias para a aquisição do sistema alfabético têm sido palco de debates na área da educação e ocupado espaços da mídia, com declarações definitivas por parte das autoridades governamentais em território francês. Também no Brasil este debate tem aberto polêmica tanto na área acadêmica, quanto na área governamental das políticas públicas voltadas para a alfabetização.

A incorporação do estudo sobre cartilhas francesas pode contribuir para o estabelecimento de elos significativos na compreensão das relações entre texto e imagem. Um deles é a sinalização de que, mesmo com a influência determinante do suporte e do gênero que constitui o livro didático – utilitário por natureza e com uma intencionalidade central que orienta suas ações na direção da escolarização dos conhecimentos –, em algumas obras, textos e imagens ampliam suas relações, superando formas fixadas pela didatização para a aprendizagem da escrita. Outro elo é o fato de que padrões contemporâneos de comunicação, como a clareza e a eficácia, são explorados no tratamento da imagem como se nela se encontrassem os princípios da linguagem escrita; muitas vezes, é visível a inadequação de procedimentos de interpretação do texto verbal transferidos para atividades de interpretação visual.

Fundamentação

Parmegiani (1989) estuda um período de ouro das ilustrações de livros das edições francesas – de 1860 a 1940 –, cuja relevância fez com que o livro infantil se assumisse como um gênero de sucesso. O desejo da autora é indicar os motivos do sucesso, as metamorfoses ocorridas para, enfim, poder justificar as criações atuais. Trata dos editores e ilustradores como pioneiros de uma trajetória de descolamento da criança da imagem de pequeno adulto. Para isso, os livros devem adaptar seu enredo e ilustrações às necessidades da infância, à conformação de seu mundo. Contudo, modelam-se esses sujeitos com atributos gerais, instituindo-se paradigmas infantis. São livros desejosos de eleger um novo sentimento de infância, uma utopia de um modo de

vida, uma estética dedicada, diz a escritora, à felicidade. A antropomorfização de bichos realiza, na narrativa *para a infância*, histórias e imagens tanto expressivas quanto estéticas, aproximando o mundo encantado dos bichos dos valores preconizados pelo Ocidente.

Portanto, esses livros ilustrados, que se estruturam paulatinamente em livros de literatura infantil – termo perigoso porque ambíguo na definição e incerto na intenção – assumem um caráter claramente educativo, apoiado por um mercado emergente dos livros ilustrados, marcando o plano de uma educação ampla no nível social, influenciada e influenciando, muitas vezes, as artes plásticas. A escritora afirma (1989, p. 290): “É preciso, então, esperar a grande ruptura da representação clássica para que a ilustração para crianças, depois de ter tido consciência da natureza intrínseca de seu público, encontre enfim os meios para responder às suas necessidades”².

Por sua vez, Le Men (1984) estuda os abecedários franceses ilustrados do século XIX, explorando as condições e a prática educativas, a aprendizagem técnica da leitura e os temas das leituras correntes. Apresenta diferentes utilidades da imagem³ (como memorizar, documentar, tornar a aprendizagem agradável, cativar o olhar e evitar a distração etc.), bem como introduz três tipos de alfabetos ilustrados. Garante a pesquisadora que os alfabetos ilustrados podem ser considerados a origem de muitos livros de literatura infantil, “que são ilustrados e semantizados”. Le Men discorre sobre uma pedagogia pela imagem, em que apresenta os títulos dos abecedários, a noção de imagem pela criança nos abecedários e a utilidade pedagógica da imagem. A sua observação de que a relação arbitrária da primeira articulação da língua – som/letra – passa a ser tematizada com a ingerência das imagens–ilustração, com letras em forma de figura (“*lettre figurée*”) (fig.1), indica que as imagens daquele tempo têm uma função semelhante a muitas imagens atuais, a de ilustração de história e seus personagens. São letras-imagens fundadas no princípio analógico que vão buscar, no real, formas de representar o mundo, um sonho da motivação do signo alfabético, arbitrário por excelência.⁴ Por isso, a pesquisadora define o abecedário ilustrado como um gênero intersemiótico⁵ e avança em seus procedimentos de análise, dividindo a combinação do texto com a imagem em três variantes principais, com numerosas nuances: por

² *Il faut donc attendre la grande rupture de la représentation classique pour que l'illustration pour enfants, après avoir pris conscience de la nature intrinsèque de son publique, trouve enfin les moyens de répondre à ses besoins.*

³ Le Men (1984 :141-145).

⁴ Discussão efetivada no capítulo II do livro citado.

⁵ Idem, p.146.

aproximação (“voisinage”), por elo semântico e por sobreposição imagem/letra. O tema da arbitrariedade do signo *versus* signo motivado será um aspecto fundamental nos detalhes do estudo de Le Men, considerando a carga semântica da analogia como o ponto inicial para cumprir o trajeto até o conceito, este abstrato e lógico.

Um exemplo significativo que pode ajudar a alargar os horizontes da análise é a utilização de sons repetidos, como ecos, que se tornam lúdicos e poéticos, tal como uma forma literária de aprendizagem da língua; é uma tentativa, com isso, de amenizar a *dureza*, a aridez da arbitrariedade do sistema.

As obras de Parmegiani e de Le Men são algumas das que podem contribuir para a compreensão do aparecimento das imagens ditas *infantis*, em situações artificiais, organizadas em leituras para criança em fase de alfabetização, ou para adultos que lêem para crianças (os interlocutores secundários, mas igualmente importantes) e, mais ainda, para adultos curiosos com a metamorfose que vive esse período. É importante avançar nessas reflexões, lembrando que as imagens, mesmo com traços do ‘real’, não lhe são necessariamente submetidas, cumprindo sua liberdade de linguagem (sintática e semanticamente) e de discurso (do ponto de vista bakhtiniano).

A análise exploratória

O comentário de Le Men (1984, p. 35) acerca do modo de paginação e a evolução do frontispício e dos títulos gravados desde o século XVI ao século XVIII explicita uma antiga e variada relação de texto e gravura no ambiente escolar. Diz a autora:

Esta evolução do frontispício se explica na medida em que o frontispício representa a parte mais estética e decorativa da ilustração; enquanto no modelo antigo, o frontispício era concebido como enquadramento ornamental, alegórico ou narrativo do título; tornado autônomo, ele é composto à maneira de um quadro e anuncia os temas do livro. Mais ainda, ele diz o espírito no qual o livro é escrito e exerce sobre ele uma verdadeira metalinguagem⁶.

E continua afirmando que as imagens – gravuras – têm diferentes escalas em relação à vinheta do título, ampliando fortemente ou diminuindo a importância dada a

⁶ “Cette évolution du frontispice s’explique dans la mesure où le frontispice représente la partie la plus esthétique et décorative de l’illustration; alors que dans la formule ancienne, le frontispice était conçu comme encadrement ornamental, allégorique ou narratif du titre; devenu autonome, il est composé à la manière d’un tableau et annonce les thèmes du livre. Plus encore, il dit l’esprit dans lequel le livre est écrit et tient sur lui un véritable métalangage”.

um e ao outro. Isso permite expor duas idéias ao mesmo tempo e acentuar o aspecto principal: um tema maior ao lado de um tema menor. Ademais, é possível acrescentar um valor, ou sobre a natureza do livro, que é de cunho educativo (tema de estudo) e consagrado à aprendizagem da leitura (tema da lição da leitura), ou sobre o texto mesmo da história apresentada. Dessa forma, o material que chega às mãos do aluno preserva, contudo mesclando, essas duas direções, destacando o valor sobre seu papel escolar e sua função alfabetizadora.

Esta seção pretende verificar as implicações da apropriação dos níveis da língua – relação grafema/fonema, aspectos sintáticos e semânticos – juntamente com os usos das imagens como apoio pedagógico e como dimensão estética, formadora. Foram selecionados 3 fonemas: /a/, /on/, /gn/, e suas diferentes abordagens em relações ao sistema visual proposto por cada cartilha. As categorias daí decorrentes possibilitaram a construção de um conjunto analítico para melhor compreender as inter-relações imagem/ fonema / letra-palavra nas cartilhas.

Configuraram-se dois grandes grupos de análise que serão nomeados pela relevância de suas funções: 1º - relação com o sistema fonológico; 2º - relação com o sistema semântico-discursivo. No primeiro grupo, as imagens atuam como um dos pólos da relação grafema /fonema, constituindo-se – seja substituindo ou complementando – como um dos elementos distintivos da língua. Em alguns casos, percebe-se que a imagem (uma figura) é o elemento semantizado que busca, pela motivação do signo visual, um eco na oralidade, cuja modalidade o sujeito já compreende e utiliza. A imagem pode também, nesse primeiro grupo, se apresentar como o significante para que o aluno, lendo-a, dê completude ao signo verbal saussureano. Numa etapa seguinte, o estudante toma posse paulatinamente do sistema de escrita, articulando fonema/grafema. Tanto na leitura como na escrita, o uso pedagógico da imagem como simples representação do ‘real’ vem facilitando a entrada do aluno na arbitrariedade do signo verbal. Vistas por esse ângulo, as imagens criam interlocuções com a oralidade e com o domínio do sistema de escrita, ora substituindo um, ora substituindo outro (oral ou escrito), dependendo do aspecto (ler ou escrever) no qual é dada a ênfase. Dessa forma, nesse primeiro nível de linguagem, as figuras apresentadas ao aluno valem, ou como unidade fonética, ou como unidade gráfica, vinculando seu uso à sua relação com o código verbal. Deve-se lembrar que o conceito de imagem vale tanto para a figura, como para o uso tipográfico das letras que ajudam a sua legibilidade.

Um segundo grupo de análise mostra a relevância da imagem em relação aos processos de produção de sentidos. Uma questão que evidencia a preocupação com seu uso é a simplificação com que muitas figuras intencionam espelhar o ‘real’, na suposição de que é simples a representação das coisas do mundo. Mesmo assim, é a palavra que a imagem busca e traz para identificação e realização sonora pelo aluno. Em muitos casos, percebe-se que a gratuidade lúdica não exerce nenhuma função sgnica destinada aos processos de aprendizagem da escrita. Contudo, em vários outros casos, a imagem toma a frente e indica o caminho da leitura e da escrita.

Sobre o material investigado

Foram analisadas três cartilhas de alfabetização de produção francesa recente. Os critérios para a seleção foram guiados pela especificidade de cada proposta e pela metodologia de cada manual associada a seu aporte teórico, mostrando uma variedade de relações imagem x palavra nos ambientes de aprendizagem. Uma delas, *Ratus et ses amis*, é a mais usada pelos professores; a segunda, *Abracadalire*, é a mais antiga e afeita ao método global e a terceira, *Lire avec Léo et Léa*, é a cartilha indicada pelo Ministério da Educação francês, pois sua metodologia é baseada nos princípios fônicos da relação grafema/fonema.

1. Imagem e sua relação com o sistema fonológico

Nesse subitem, as imagens assumem funções dentro do sistema lingüístico. Muitos exercícios jogam com os dois elementos da formação sgnica saussuriana, significante/significado, com o objetivo de facilitar a apreensão do sistema da língua. São apontadas quatro sugestões de atividades em que as imagens ora substituem o significante, ora o significado, ora fazem fronteira com o oral, todos dentro da esfera da estrutura da língua.

1.1 Imagem como palavra: Na cartilha *Ratus et ses amis*, no Caderno de expressão (*Cahier d’expression*), propõe-se o seguinte exercício na p.4, ex.2: “Escreva **um** somente se você pode dizê-lo com a palavra desenhada” (*Écris un seulement si tu peux le dire avec le mot dessiné*) (fig.8). A palavra desenhada não é o traço das letras, mas a representação visual do objeto. A solicitação para que o aluno coloque um artigo antes do desenho mostra o caráter de apoio do desenho. Este substitui a palavra e vale por ela, e não pelo desenho mesmo. O enunciado do exercício diz “palavra desenhada” (*mot dessiné*), o que equivale a dizer que a imagem cobre totalmente a relação significante/significado do signo verbal, assumindo, na proposta dos autores, as

prerrogativas do signo verbal e suas características morfológicas. Por isso, a solicitação do gênero masculino não leva em conta que não é a imagem que tem gênero, mas o nome do objeto que a imagem representa.

1.2 Imagem substitui a palavra: Na cartilha *Léo et Léa*, p.1: Vê-se um artigo ao lado do desenho de um objeto. A imagem é tratada como mediação para o mundo de referências do aluno. Esse jogo possibilita a imagem ser lida, pois se apresenta como um signo completo: o significante oralizado e o significado exercendo sua função semântica. Libera-se, desse modo, o aluno para o trabalho de nomeação/reconhecimento do mundo. Esse exercício situa a imagem na fronteira entre o oral e o escrito. É um ponto de concentração de modalidades e de linguagens – usado por metodologias para aquisição da língua escrita – e tem sido objeto de estudo de teorias que vêem a cognição como campo de estudos que pode responder algumas questões sobre os modos de apreensão da escrita.

1.3 Imagem substitui a palavra falada (ditado mudo): Na cartilha *Ratus et ses amis*, p. 49,: ex.4 Cahier d’expression: “ **Ditado mudo**. Essas palavras têm, ao mesmo tempo, **OU** e **ON**. Escreva-as.” (“*Diccté muette. Ces mots ont à la fois **OU** et **ON**. Écris-les.*”) (fig.9). O ditado mudo utiliza o desenho como uma ponte da fala do professor, é uma imagem que retoma uma oralidade implícita nos processos de nomeação do mundo, recuperando na memória auditiva, e exercendo na escrita, a capacidade de nomeação do mundo: primeiro, vemos; depois, nomeamos e, por fim, escrevemos o nome. Essas figuras, portanto, significam associando-se aos sons da língua. O exercício faz, então, uma analogia à dupla articulação da língua (nível fonológico e nível semântico), e a imagem assume um papel de signo completo.

1.4 *Imagier* (figura como legenda):Na cartilha *Léo et Léa*, a p. 70 apresenta a palavra e, abaixo, um desenho, ou ao contrário (fig.10). A posição da imagem em relação à palavra é bem significativa, uma vez que sua função é de ilustração da palavra. Uma imagem tem o valor de uma palavra. Estabelece-se, aqui, uma ponte com o conceito de signo saussuriano, sendo a palavra, o significante, e a imagem, o significado. De uma maneira geral, as cartilhas que usam esse tipo de exercício se apropriam do conceito clássico de representação visual como semelhança com o real, abolindo qualquer hipótese de a imagem poder tratar de outras dimensões. Foucault apresenta uma longa discussão sobre esse conceito no seu livro *Ceci n’est pas une pipe* (*Isto não é um cachimbo*), em que a semelhança difere da similitude, uma vez que aquela constrói a representação, enquanto que a similitude a desconstrói, oferecendo

uma multiplicidade de variáveis de sentido, na medida da sua repetição. A maioria dos manuais didáticos para alfabetização não faz destaque para a hipótese da diferença, já que sua preocupação é com o ensino da regularidade do sistema. Essa abordagem pedagógica que opera com a idéia de transparência do signo icônico é afeita aos princípios lingüísticos de homogeneidade e de estrutura, o que engessa o diálogo discursivo em que se dá a experiência estética.

2. Imagem e sua relação com o sistema semântico-discursivo

Nesse subitem, as imagens estão voltadas prioritariamente para participação nos sentidos do texto ou, mesmo, para sua construção. As relações da imagem e da palavra escrita se ampliam, embora mantenham algumas vezes o sistema da língua como fundo. Diferentes exercícios instituem desde uma função clássica de ilustração do texto, até a presença da imagem em que ela é propriamente o discurso, ora descritivo, ora narrativo. Além disso, diferentes posições da imagem em relação ao texto na página orientam leituras variadas, influenciando ativamente na produção de sentidos. São apresentadas dez possibilidades de uso das imagens, mantendo a perspectiva icônica, em condições específicas de produção de sentidos. Algumas serão ilustradas e outras apenas citadas.

2.1 Imagem-ilustração do texto: A imagem-ilustração funciona na cartilha *Abracadalire*, em relação às frases, como verdadeira animação, no sentido mais original, cativando o leitor para uma maior disposição de aprender. São os casos das páginas 9 e 11 (fig.11), em que o desenho representa o diálogo entre a protagonista e o pássaro. Ou, como na p. 9, na seção “Eu faço funcionar” (*Je fais fonctionner*), a protagonista está de costas para a atividade que o menino realiza, como que aguardando o fim da tarefa. O desenho não acrescenta nada à informação da frase, plasmando um real ficcional do mundo infantil. Por outro lado, uma função interessante é a de indicar para o leitor-mirim o que ele deve fazer. Na p. 80, na seção “Eu entendo” (*J’entends*), as ilustrações servem mais para pedir atenção à audição das palavras; por isso, uma menina tocando piano, um rapaz tocando flauta. Fora isso, a situação permanece aleatória à situação.

2.2 Imagem tema x texto legenda: Na cartilha *Ratus e ses amis*, a estrutura que organiza as unidades é a seguinte: apresentação e contextualização dos personagens dentro de um cenário e a criação de uma temática que poderá ser apresentada em cada unidade e desenvolvida ao longo do livro. A posição do texto em relação à imagem é de legenda. As duas frases, tomadas isoladamente, limitam-se a ser descritivas: “marou é um gato / ratus é um rato.” (*marou est un chat / ratus est un rat*). Contudo, junto com as

demais aberturas das lições, essas frases assumem uma função textual mais ampla quando inseridas em uma macroestrutura, isto é, na descrição e nas seqüências narrativas. Essa proposta indica, portanto, uma preocupação não só com o domínio do código, mas também com o acesso às estruturas textuais e discursivas. Na primeira lição, a imagem ocupa a meia página superior da folha e é nela que está a significação. O texto-legenda ocupa duas linhas, nomeando os personagens. Progressivamente, o texto vai tomando espaço e construindo história, dividindo com a imagem a possibilidade de constituir sentidos. Já na p.60 (fig.15), lição do fonema /gn/, a seqüência de acontecimentos que não consta da imagem é contada no passado, mas, a partir do momento em que os fatos narrados são mostrados na cena, o tempo passado é substituído pelo tempo presente, considerando a possibilidade de o leitor acompanhar o tempo da narração, seguindo *pari passu* os acontecimentos. Essa natureza discursiva e qualidade narrativa da imagem são reproduzidas na gravura em livros didáticos para turmas de alfabetização, delegando ao arbítrio e à percepção de cada um a construção do tempo narrado.

2.3 Imagem no centro x palavras nas laterais: A disposição visual na p. 8 (fig.16), da cartilha *Ratus et ses amis*, Caderno de Leitura, quebra com a linearidade de leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo. Parte do centro (onde estão as imagens) para as laterais (onde estão as palavras a serem identificadas). Dessa forma, aproveitam-se novas possibilidades de agrupar os elementos e concentra-se no centro da página a orientação do olhar, propondo um deslocamento para a direita e para a esquerda, em busca das palavras que melhor se adequam ao enunciado do exercício. Esse uso da espacialidade permite atrair o conceito de superfície e fazer dele um meio de compreender o “pensamento da tela” (*la pensée de l'écran*), que Christin (1995, p. 6) define para ampliar a noção de imagem como figura + superfície. Ela aponta a presença importante de

seu suporte que permitiu conceber essas figuras como signos, e signos suficientemente ambíguos e dominantes para que não os interroguemos somente em termos de significação mas associando-os igualmente, como a um sistema de um outro tipo, aos sons da língua⁷.

⁷ “leur support qui a permis de concevoir ces figures comme des signes, et des signes suffisamment ambigus et prégnants pour que l'on ne les interroge pas seulement en termes de signification mais en les associant également, comme à un système d'un autre type, aux sons de la langue”.

Assim, essa proposta reúne figura e palavra através de um processo associativo que a metodologia do livro didático escolheu.

2.4 Imagem x linha x palavra: Os exemplos também da cartilha *Ratus et ses amis*, p. 48, 56 (figs.17), entre outros, no Caderno de Expressão (*Cahier d'expression*), servem para uma importante transição do espaço da ficção para o espaço da pedagogia. As linhas marcam as personagens e as encaminham para fora do enquadramento, o qual separa a história das atividades pedagógicas que, aliás, fazem parte da natureza do livro que contém a história. Nesse momento, as linhas conduzem os leitores-alunos para fora da representação ficcional e os levam para o espaço da representação escolar, isto é, do livro didático. O passo seguinte é identificar algumas seqüências da história com a escrita de frases curtas ou simples palavras. A dimensão ficcional é infiltrada, redefinindo-se no espaço da pedagogia. A incidência dessas marcas é tão forte que permanece após a realização da tarefa principal: o enunciado sugere “Depois, colorir no desenho o que é importante para você” (*Après, colorie dans le dessin ce qui est important pour toi*), numa clara solicitação ao lúdico, na tentativa de retornar ao aluno sua participação ativa.

2.5 A palavra como imagem: É um momento importante na proposta da cartilha *Ratus et ses amis*, sendo essa uma das características do método global: recompor frase a partir de sintagmas. A palavra é um todo. Por isso, difere radicalmente da proposta da cartilha *Léo et Léa*. Ao mesmo tempo, esse tipo de atividade conta com a ativação da consciência sintática do aluno para realizar a tarefa de escrita. *Ratus et ses amis*, p. 48 ex.6 e p. 52 ex.3 do Caderno de Leitura (*Cahier de Lecture*), mantém o mesmo enunciado: “Ratus cortou esta frase em pedaços. Refaça-a e depois escreva-a.” (*Ratus a coupé cette phrase en morceaux. Retrouve-la, puis écris-la*).

2.6 Ícone: Muito usado no geral, na cartilha *Léo et Léa* o ícone da p. 1 orienta o que fazer nas tarefas. No caso, serve de ligação entre as letras: **as vogais a, o, e, mais a letra L**. Nenhuma presença nem uso de imagens que pertençam a um sistema de significação. Também a cartilha *Abracadalire* é plena desses ícones. Nos dias atuais, tanto no Brasil quanto na França, é vasto o uso de ícones nos livros didáticos, inclusive em todos os do Ensino Fundamental, numa demonstração da presença disseminada de figuras e imagens que povoam o universo infanto-juvenil.

2.7 Função textual-discursiva: Esse item discute a ampliação das ações e das funções das imagens nas cartilhas, tratando de tipos de textos – a descrição e a narração

– e de configuração discursiva como materiais de trabalho para a aprendizagem da linguagem escrita.

2.7.1 Imagem como descrição x tipo de texto descritivo: No livro da coleção *Léo et Léa*, “Eu leio e escrevo com Léo e Léa” (*Je lis et j’écris avec Léo et Léa*), a relação se estende, apresentando, na p. 2, gravuras com ações dos protagonistas na coluna da esquerda, para ligar com a coluna da direita, onde aparecem frases descritivas. Nesse estágio, a imagem carrega a carga semântica que será descrita pela frase. A ampliação do item anterior, quando a imagem substitui a palavra dentro do texto, se dá pela autonomia que a imagem tem de significar, ela sozinha, toda uma idéia.

2.7.2 Texto narrativo x imagem cenário: Na cartilha *Ratus et ses amis*, ampliando as atividades para a aprendizagem do fonema /gn l/, na p.53 do Caderno de Leitura (*Cahier de Lecture*) (fig.26 e detalhe), a atividade apresenta uma pequena narração e, ao lado, três enquadramentos em que são reproduzidas cenas para que o aluno identifique a que está de acordo com a narrativa. Difere e amplia a proposta da cartilha *Léo et Léa*, de forma bem significativa. Enquanto em *Léo et Léa* dispõe-se a ler narrativas sem imagem, restringindo seu uso ao texto descritivo, em *Ratus et ses amis* ela está a serviço da história e a explicita. Todavia, o exercício também prepara o aluno que se alfabetiza para entrar no mundo ritualizado da aprendizagem, em que entender o enunciado da atividade para realizá-la é condição de escolarização. Essa atividade é um exercício de compreensão do texto, com resposta de reconhecimento das informações através da escolha de imagem: escolher a cena certa entre três possíveis é um exercício de múltipla escolha. Finalmente, colorir o desenho é o espaço de participação lúdica do aluno. Embora a cartilha *Abracadalire* use a imagem como cenário, tal qual o item anterior, aqui há uma pequena variação, uma vez que seu uso é mais decorativo (p. 8), como uma ilustração do texto, não fazendo da imagem uma forma de entrada na história, como em *Ratus*. O texto é disposto primeiramente na página, para ser seguido pela ilustração. Embora ocupe um grande espaço na página, a imagem é mais lúdica e decorativa. Também na p. 9, (ver fig. 11) a imagem funciona como uma ilustração do diálogo entre Lucie e o pássaro.

2.7.3 Imagem é o texto: A opção de um método de alfabetização que usa palavras inteiras e textos traz para dentro do manual didático um tipo de narrativa bem ao gosto infantil, as histórias em quadrinhos, e que tem sua origem nas antigas histórias em imagens. Na p. 63 da cartilha *Abracadalire* (fig. 28), um exemplo entre outros, a seção “Eu descubro uma história de Théo e Lola” (*Je découvre une histoire de Théo et Lola*),

uma história curta e mágica trabalha com o vocabulário aprendido numa seqüência de alguns poucos quadros, com enquadramentos e uso dos recursos visuais bastante diversificados. Le Men (1984) afirma que um momento à parte deve ser reservado às histórias em imagens, pois elas anunciam a história em quadrinhos moderna. Pela estreita e particular associação do texto e da imagem, elas não procedem nem do livro ilustrado nem do álbum, mas fundam um gênero à parte.

Pensando nos dias de hoje, pode-se supor que essa seja uma forma revolucionária das relações texto-imagem para a juventude e para a infância, em que a narrativa é apresentada de forma mista, com duas linguagens complementares. Caberia averiguar a eficiência desse tipo de texto para o processo de alfabetização, no conjunto com as demais atividades. De qualquer forma, a contextualização proposta por essa narrativa para o estudo do fonema da unidade apresenta novas formas de leitura, sejam elas oblíquas, implícitas, pressupostas, podendo reaproximar as duas linguagens – visual e verbal - por um viés até então não enfatizado pela racionalidade da escrita alfabética. Assim, essa proposta transforma a imagem em texto também.

3. O lúdico, o educativo, o estético

Cada cartilha toma direção teórica específica e, conseqüentemente, define uma metodologia própria. Abracadalire se apropria das relações grafema/fonema, mas se fundamenta também nas diretrizes do método global, com a tomada *fotográfica* da palavra, das imagens. Um aspecto que chama a atenção é o interesse dos autores em desenvolver na criança, já na fase de alfabetização, procedimentos estéticos da visualidade, que vão além da ludicidade tão explorada nessa fase. Nas seções onde “não se ensina a escrever”, as fases sugeridas ao professor vão desde a feitura de um desenho pela criança à exploração de características técnicas (um código de visualidade) – como a relação forma x fundo, a silhueta, as cores, a divisão do enquadramento –, que resultam em categorias estéticas, como o deslocamento de uma representação realista do objeto para uma irrealidade proposta na sintaxe visual, o conceito de grafismo etc. (figs.29,30,31).

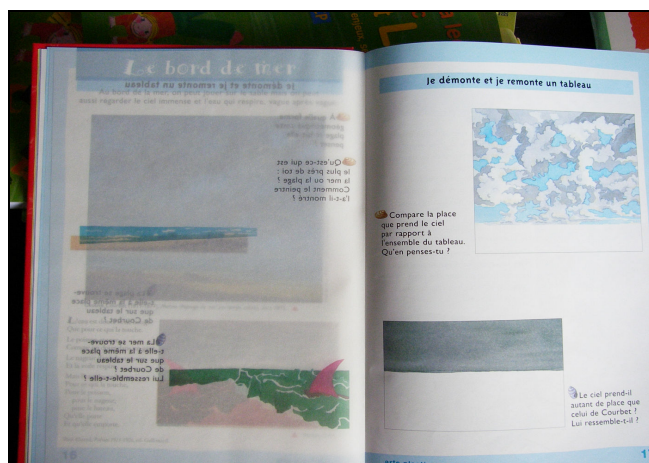


Figura 29
Abracadalire, p.16 , papel manteiga, p. 17



Figura 30
Abracadalire, p.16

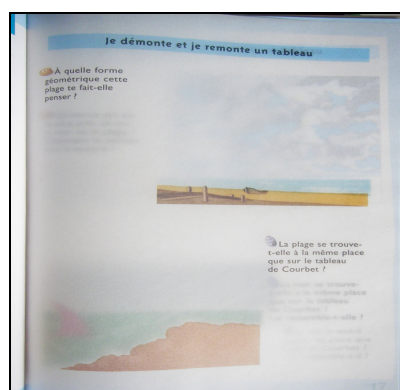


Figura 31
Abracadalire, papel manteiga

Conclusão

A coexistência, no manual didático, de trabalhos de artistas mundialmente consagrados com trabalhos de crianças, indica uma disposição de procurar fazer o aluno compreender a expressão artística do seu semelhante para melhor desenvolver a sua própria expressão e a escrever o mundo a seu modo, por imagens. Pergunta-se, então, sobre as injunções de um projeto pedagógico que deseja alfabetizar no sentido estrito, isto é, domínio do código escrito, e, ao mesmo tempo, alfabetizar visualmente. É um livro de linguagem(ns) ou de língua? Ou é um livro de língua e linguagem(ns)? Em que medida essa proposta facilita ao aluno compreender o mundo, mas que pode, por outro lado, criar obstáculos para o professor em relação ao entendimento de uma metodologia clara e precisa? É de interesse desse manual tratar a imagem como um recurso dos processos alfabetizadores, ou a imagem é, por si, o discurso visual pelo qual a criança aprende a se constituir? Fica a certeza de que, sendo ou não um conteúdo a aprender,

não é preciso eliminar as cores e as propriedades relacionais das imagens na escolha de um método.

O jogo de posições da imagem – ora como significante, ora como significado, ora como signo completo para ser lida pela criança – participa dos jogos de linguagem dos quais os projetos pedagógicos se apropriam, mesclando freqüentemente as ordens de entrada das linguagens, seja visual, seja verbal, como que uma traduzindo a outra, uma servindo de apoio para o conhecimento da outra. De qualquer forma, é sempre claro que o ponto de chegada é o conhecimento do código escrito.

Vale destacar alguns aspectos que indicam a relevância da pesquisa. Em primeiro lugar, as reflexões apresentadas possibilitam abrir espaços para trabalho voltados para muitas e possíveis leituras das crianças. Além disso, a importância em observar a escrita como imagem – que se desdobra em fragmentos e se reconstitui em discurso – e a imagem como escrita – que desenha o espaço e se constitui nas superfícies carregadas de sentidos – redimensiona o olhar de quem deseja superar os limites teóricos que organizam os conhecimentos tanto em relação à escrita quanto em relação à imagem. O visível e o legível, hoje, são apropriados pluralmente, com as condições que a contemporaneidade permite, e a escola pode renovar, com esses elementos, os sentidos da alfabetização. Dessa forma, é possível afirmar que o trabalho de formação do aluno e de formação profissional dos professores deve passar por um sentido mais amplo em que o tratamento estético seja o elo formador.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. O Discurso na poesia e o discurso no romance. In: *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo; Ed. Unesp, 1998. 439 p.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação: Língua Portuguesa.v.1*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.
- CHRISTIN, Anne-Marie. *L'image écrite ou la deraison graphique*. Paris: Flammarion, 1995.
- FRAGO, Antonio Viñao. *Leer y escribir: Historia de dos prácticas culturales*. México: Fundación Educación, voces y vuelos, I.A.P.1999.
- HÉBRARD, Jean. Du codex au multimédia: révolutions technologiques, révolutions intellectuelles. In : *Essaim*, Revue de Psychanalyse, n°7. Printemps, 2001. p. 103-114.
- LE MEN, Ségolène. *Les abécédaires français illustrés du XIXe siècle*. Paris : Éd. Promodis, 1984. 338 p.
- PARMEGIANI, Claude-Anne. *Les petits français illustrés: 1860-1940*. Paris: Editions du Cercle de la librairie, 1989. 304 p.

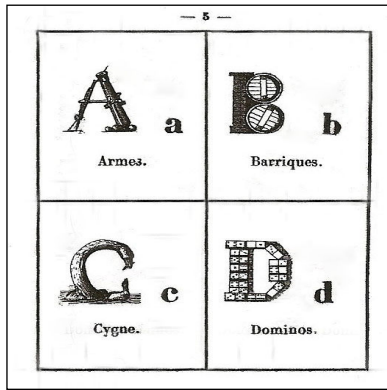


Figura 1
Les abécédaires français illustres, p.5

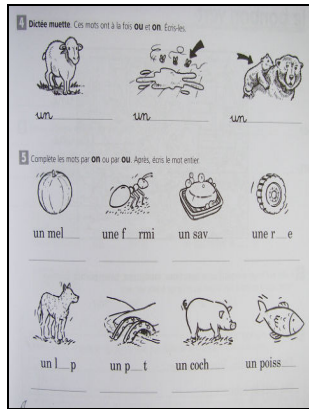


Figura 9
Ratus et ses amis, p.49

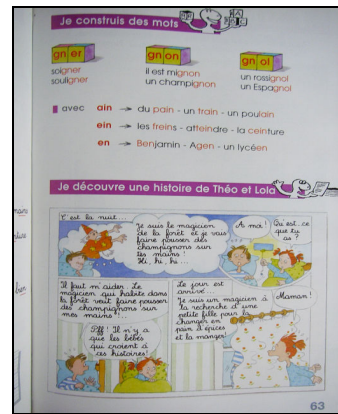


Figura 28
Abracadalire, p.63

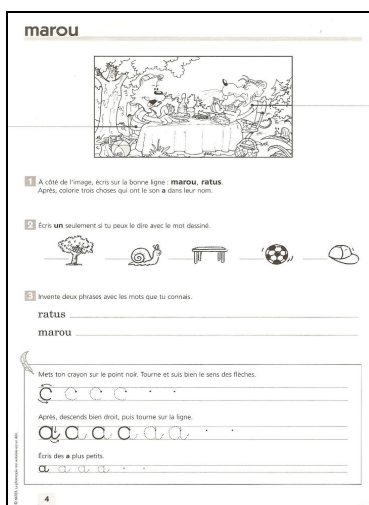


Figura 8
Ratus et ses amis, p.4

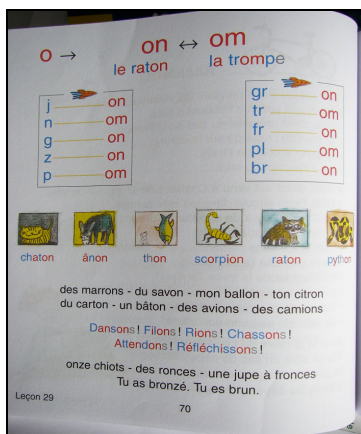


Figura 10
Léo et Léa, p.70



Figura 15
Ratus et ses amis, p.60

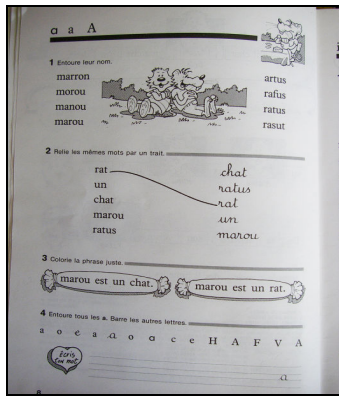


Figura 16
Ratus et ses amis, Caderno de leitura,
p.8



Figura 11
Abracadalire, p.9

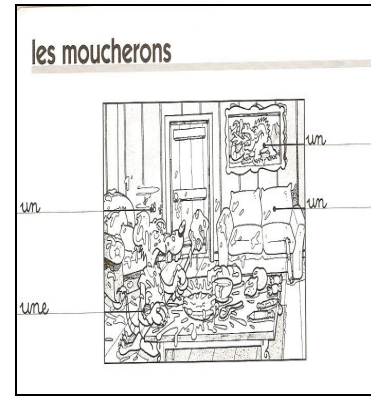


Figura 17
Ratus et ses amis, p.48 - detalhe