



II Seminário Leitura de Imagens para a Educação: múltiplas mídias

MYTHOMANIA: UMA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DE IMAGENS

Liane Carvalho Oleques

Universidade do Estado de Santa Catarina

Resumo

Objetiva-se neste artigo a apresentar os resultados de uma experiência com leitura de imagem destinada ao ensino da arte realizado em uma escola pública da cidade de Florianópolis, com uma turma de educação infantil. Consistiu, portanto em analisar a leitura de imagem das crianças e relacioná-las aos estágios de leitura estabelecidos por Michael Parsons (1992). Como material desta atividade foram utilizadas imagens referentes a um jogo de cartas destinado ao público infantil que circula no mercado por meio de uma empresa de produtos alimentícios e tem como tema figuras da mitologia grega e egípcia. Foram utilizados como aporte teórico para esta investigação Analice Dutra Pillar (2001-2005) e Sandra Ramalho de Oliveira (1998-2002) no tocante a leitura de imagem na sala de aula e Parsons (1992).

Palavras chaves: ensino da arte, leitura de imagem,

Considerando o estímulo à reflexão crítica como uma das finalidades fundamentais da prática educativa é imprescindível, como via de acesso a este estímulo, focalizar um olhar atento às imagens tanto da arte erudita como da cultura popular que norteiam o mundo visual do educando partindo de suas premissas básicas. Este artigo consiste em desvelar uma experiência com leitura de imagens desenvolvida com uma turma de educação infantil em uma escola pública da cidade de Florianópolis/SC, ocorrida na disciplina de Artes com crianças entre nove e doze anos de idade. Neste trabalho buscou-se estabelecer relações entre os estágios de leitura propostos por Michael J. Parsons (1992) e as leituras procedidas pelas crianças sujeitos desta pesquisa.

Para este estudo objetivou-se realizar um exercício de leitura de imagens com as figuras que compõem um jogo de cartas infantil. Com um tema voltado às figuras da mitologia grega, egípcia etc., cada carta consiste na imagem de um personagem, acrescido de nome, além de supostos poderes fictícios como fogo, força e magia identificados por números.

Compreendendo, portanto, a grande popularidade das cartas entre o universo infantil, até então restrita aos pátios da escola, buscou-se levá-las à sala de aula intensificando suas propriedades. Frente a essas premissas, demarcaram-se algumas questões com as quais foi possível trabalhar: Como as crianças lêem essas imagens? Em quais parâmetros de leitura se encaixariam, segundo os estudos de Parsons? Os dados obtidos nesta pesquisa, que compreendem o pensamento dos sujeitos selecionados, são relatos escritos e falados destas crianças que revelam seus modos de ver e pensar acerca do objeto de pesquisa.

Desta maneira, tem-se a finalidade de partir da realidade pessoal, social e cultural de quem aprende, reconstruindo novos modos de ver, partindo do impacto da realidade, valendo-se de aproximações entre arte e contexto do sujeito. Isso significa levar em conta o mundo pessoal de quem aprende, seus conhecimentos, idéias prévias ou preconceitos. Propõe um olhar para a arte a partir de uma perspectiva cultural, que significa valorizar a capacidade de relacionar.

Formando o suporte teórico desta investigação buscou-se subsídios em autores como Pillar (2001 - 2005) e Ramalho e Oliveira (1998 – 2002) no tocante a leitura de imagens na sala de aula; e Parsons (1992) que revela os estágios de apropriação da leitura de imagem, aqui usados para estabelecer relações na atividade desenvolvida pelas crianças.

Linguagem visual e Leitura de imagens

De onde vêm as referências e às imagens que às crianças constroem do mundo? É certo afirmar que grande parte do conhecimento adquirido ou formado pelas crianças vem dos sistemas de informação acessados por elas. Nesse sentido, capturam imagens o tempo todo. Geralmente são imagens

fugazes com o intuito de vender, entreter, norteando o modo de pensar, comer, vestir. A criança, por sua vez, receptível a todas essas imagens e mensagens, nem sempre consegue separá-las, pensá-las, tão pouco lê-las, tornando-se difícil os desmembramentos de inúmeras significações. Pillar (2001), que exerce pesquisa acerca da influência da televisão na construção do olhar da criança, afirma que a criança é seduzida, grande parte pelos comerciais. Lá estão postas como consumidoras em potencial, induzindo os adultos a lhes comprarem de tudo, façam ou não parte das suas necessidades e realidades.

Muitas das crianças sujeitas da pesquisa encontram-se desenvolvendo a escrita, a leitura e a interpretação de textos, ou seja, a linguagem verbal. Nesta perspectiva, a linguagem visual encontra-se, não raramente, associada como um complemento da linguagem verbal, dificilmente vista como uma linguagem autônoma ou que trabalha em conjunto com outras. De acordo com Pillar, quando se fala em linguagem logo pensamos nas mais tradicionais como verbal, oral ou escrita, isso devido a uma tradição histórica e filosófica que exaltou apenas as formas de conhecimento relacionadas às manifestações da língua.

Isso levou ao entendimento de que o conhecimento construído a partir da linguagem verbal é de nível superior, enquanto os conhecimentos possibilitados pelas linguagens visual, corporal e musical estariam em segundo plano. (PILLAR 2001, p. 72)

Tanto Ramalho e Oliveira quanto Pillar concordam que toda imagem também é texto, sendo assim, possível de leitura. Ramalho e Oliveira (2002) compreende uma imagem como um texto visual, comparando-a a um texto verbal e seu vocabulário, assim, também as imagens se constituem de elementos da linguagem visual, como linha, ponto, textura, etc. que subsidiam a leitura, gerando significação e sentido. Isso significa alfabetizar para a leitura de imagens. Mais importante que saber o que a imagem significa é saber como ela significa.

Neste âmbito a semiótica apresenta-se, segundo Pillar (2005, p. 108) como o estudo de *“qualquer linguagem tendo por foco a produção de sentido.”*

Contudo na semiótica não há hierarquia entre autor e público, pois, ambos são produtores de significação e sentido.

Estamos cercados de imagens que compreendem nosso cotidiano, o fato da maior parte das pessoas não serem educadas para a leitura dessas imagens independe do aprendizado inconsciente que as toma, para tanto, de acordo com Ramalho e Oliveira (1998) para que a relação com imagens não passem superficiais, é necessário compreender as manifestações dos *códigos estéticos* através da utilização de recursos educacionais que propiciem tal compreensão, já que exigem competências que não nascem com o indivíduo. Portanto, compreende-se que o olhar exercido para o cotidiano e no cotidiano difere-se do olhar com funções estéticas.

O trabalho com leituras de imagens desenvolve no educando a habilidade de ver com um olhar mais atento e não apenas um olhar distante e despercebido as qualidades que constituem o mundo visual e sensível que, incluem e excedem as produções artísticas, preparando o educando para uma melhor recepção da arte, seja nos museus ou nas ruas.

Reconhecendo não só a importância e a necessidade da arte, mas sua capacidade transformadora, é importante que o professor avalie as propostas de leituras; deste modo, é interessante que o trabalho com leituras de imagens leve em consideração o interesse e o contexto do estudante, sejam eles econômicos, culturais ou sociais, sempre respeitando as condições do desenvolvimento cognitivo deste aluno. Destarte, nota-se a relevância de levar em conta o universo visual e a cultura próxima dos educandos, buscando o significado das coisas a partir da vida que os cerca. Deste modo, não se trata de considerar somente o conhecimento estético ou formal das obras estudadas, mas de expor os estudantes ao conhecimento do significado destas obras, partindo da cultura a qual procedem, pois estas podem informar a quem os vêem sobre si mesmos e o mundo.

Como, então, se torna possível a leitura de imagens? Parsons, autor do livro *Compreender a arte* (1992) traçou cinco estágios para o entendimento de imagens. Apesar do autor ter focado seu trabalho nas imagens de obras de arte e até tratar de modo diferente da imagens do cotidiano em relação a estas, presume-se aqui, que estes estágios podem também ser adaptados as

imagens da cultura visual, levando em consideração que toda imagem torna-se passível de leitura, independentes das intenções para as quais foram criadas.

Ainda este autor salienta quatro aspectos nos estágios de leitura, são eles: o tema, a expressão, os aspectos formais e o juízo. Parsons discorre sobre esta questão quando diz que “o livro não está organizado com base nos estágios mas com base em quatro grandes tópicos estéticos, cada um dos quais é entendido de forma diferente nos diferentes estágios.” (PARSONS, 1992, P. 37).

Parsons associa os estágios às idéias que as pessoas se utilizam quando fazem a leitura de obra. De acordo com autor:

Uma forma de compreender como as pessoas pensam é observar as idéias que utilizam. Ao refletir sobre um quadro, por exemplo, interessar-se pelo tema, ou pela textura e pela forma, ou pela expressão de emoções. Trata-se de idéias bastante correntes quanto àquilo que num quadro é digno de atenção e lhe dá valor. (1992, p. 30)

Para tanto, Parsons entende a leitura de imagens como uma seqüência de desenvolvimento. Os níveis tratados por ele representam uma descrição do desenvolvimento da experiência estética, e se sucedem em ordem não arbitrária. As etapas devem estar adquiridas pelo indivíduo antes de se passar a outra.

Pillar ao abordar os estudos referentes à leitura de imagens, entre eles o de Parsons, esclarece: “(...) *interessa não a categorização/ classificação em níveis, mas a trajetória, o percurso que se percorrem no entendimento das imagens.*” (PILLAR, 2001, p. 85). Neste sentido, Parsons (1992) ainda sustenta que as pessoas aderem a uma determinada ordem no desenvolvimento e entendimento de suas leituras. Observa ainda que crianças pré-escolares utilizam idéias do primeiro estágio, enquanto crianças mais adiantadas tendo em vista a escolaridade, fazem uso de idéias do segundo estágio. Ainda este autor (PARSONS, 1992, p. 44) salienta a relevância da educação para um melhor entendimento da produção artística: “*Só atingimos*

os últimos estágios através de uma educação em que sejamos freqüentemente confrontados com obras de arte e pensemos seriamente acerca delas.”

Entendem-se no primeiro estágio proposto por Parsons o gosto intuitivo fazendo referências e associações livres e uma forte atração pelas cores. Neste estágio salientam-se as manifestações através das experiências. Encaixam-se aí crianças, geralmente pré-escolares.

No segundo estágio concentram o tema e a idéia de representação. Uma imagem será tanto melhor quanto mais cativante for o tema ou mais realista for sua representação.

O terceiro estágio faz referência à expressividade, ou seja, o quanto as imagens podem proporcionar em âmbito de experiência e emoção. Nas palavras do autor: *“Em todo o caso, é sempre aquilo que é interiormente aprendido por um indivíduo”* (1992, p. 40).

O estilo e a forma configuram o quarto estágio que se caracteriza pela significação mais social que individual. Neste sentido, o autor ressalta que do ponto de vista estético este estágio *“Põe em evidencia as relações estilísticas e históricas entre os quadros (...). Permite-nos descobrir a utilidade da crítica enquanto guia da nossa percepção e considerar o juízo estético como racional e susceptível de objetividade”*. (1992, p. 42).

No quinto estágio já é possível formular juízos por conta própria, sem bases em tradições. É o estágio da autonomia.

Desvelando a leitura das crianças

Este trabalho foi realizado em uma escola pública da cidade de Florianópolis/SC, com crianças da terceira série de educação infantil. São crianças, em sua maioria, moradoras de comunidades pobres que circundam a escola, possuem entre nove e doze anos de idade e encontram-se em fase de alfabetização. Sabia-se, portanto, que o contato com imagens de arte, erudita ou popular, era bastante restrito, no melhor dos casos havia seus próprios trabalhos expostos na sala de aula. Assumi esta turma em abril de 2008 e, desde então, procurei investigar suas preferências e afinidades, na tentativa de

oportunizar atividades que melhor as atendessem com relação ao ensino da arte.

Relevando estas situações deu-se preferência à atividade de leitura, imagens as quais as crianças tinham contato cotidiano. Foi selecionado para o trabalho figuras de um jogo de cartas voltado para o público infantil, que circulam no mercado através de uma empresa de produtos alimentícios. No jogo denominado *Mytomania* (fig. 01), cada personagem faz referência a uma figura mitológica da Grécia ou do Egito, possuem também, poderes fictícios identificados por números; vence o jogador que possuir as cartas com poderes mais altos.



Fig. 01
(Foto: Liane Oleques)

Apenas uma carta do jogo foi escolhida para a prática da leitura, tendo em vista a representação da figura feminina, menos comum num contexto habitado por imagens masculinas.

A atividade proposta ocorreu da seguinte forma: a figura escolhida foi ampliada para uma folha de papel tamanho A4, frente à imagem as crianças puderam expor o que acharam e seguidamente eram interpeladas conforme suas leituras. Após, pediu-se que, por escrito, contassem suas interpretações.

Num primeiro momento foi um pouco difícil para as crianças desvincularem a figura ao jogo do qual estavam acostumadas a brincar, resultando em algumas interpretações como: “*A carta tem mais magia!*” ou “*Tem magia 29.*” Solicitei, portanto, que concentrassem suas atenções na figura que estava representando a carta, como consequência obteve-se as seguintes respostas:

- É uma mulher!
- Como sabem que é uma mulher?
- Tá usando vestido!
- Tem pulseira e cabelo comprido. Dá pra ver que é uma mulher.
- Batom!
- Ela tem jeito de mulher.

Interroguei-os sobre o que era ter “jeito de mulher”, suas respostas, portanto, se concentraram no que já haviam dito acerca da figura, entre outras observações como o uso de batom, vestido, cabelo comprido, esvoaçante, fazer chapinha ou pintar os cabelos etc.

Perguntei, então, se haviam mais coisas na imagem que indicasse o que ocorria na cena.

- Ela tá indo pra guerra.
- Como a gente sabe que ela está indo para a guerra?
- Ela tem uma armadura! Espada!
- Ela tá lutando!
- Ela é bem forte. (refere-se aos músculos)

Este momento de conversa com as crianças concentrou-se numa descrição da imagem, ou seja, tudo o que estava ao alcance da visualidade. No entanto, notou-se um olhar mais atento ao tema, o que ficou bastante claro em suas interpretações escritas.

Segundo as observações de Parsons o tema envolve, em particular, as idéias de segundo estágio. A interpretação da imagem está vinculada em função do tema, este permite dar um sentido a imagem. Crianças são atraídas

pelo tema, procuram o identificar, a fim entender a imagem e descobrir o que há de relevante nela, se não for possível identificar, suas reações frente a imagem serão fragmentadas. No segundo estágio o tema, para as crianças, geralmente está ligado a objetos palpáveis ou físicos, Parsons dá como exemplo, *a menina e o cão*, ambos são seres tangíveis, identificados por uma criança como assunto da obra. Diferente do terceiro estágio onde o tema representa algo mais subjetivo ou abstrato como a felicidade.

É possível observar por meio das descrições das crianças que o tema decorrente em suas interpretações pertence as características de batalha que envolve a cena. Deste modo, através dos instrumentos aparentes na cena, deduzem se tratar de uma guerra, todavia, outro ponto que pode ter influenciado nesta interpretação é o fato de que a imagem, vista como um elemento do jogo faz relações com forças e poderes, dados intrínsecos de um ambiente de ação. Sendo assim temos:

Ela tem músculos, ela é guerreira e tem uma pulseira e também ela está usando batom.

(Luiz)

Ela estava na guerra de vida ou morte.

(Paulo)

Percebe-se, portanto, idéias de segundo estágio em relação ao tema onde este é a questão mais relevante para a leitura de uma imagem para interpretação infantil. Parsons analisa também o que denomina de *beleza do tema*, onde ainda, levando em consideração o segundo estágio, uma imagem é bela se o seu tema for belo ou belo forem os objetos representados na imagem, ou seja, a qualidade de uma obra, nas idéias de segundo estágio, está ligada a “beleza” do tema. Nas palavras do autor como exemplo: *“Um quadro não pode ser belo se representar o meu velho automóvel ferrugento”* (1992, p. 57).

Nota-se, aqui, esta característica quando algumas crianças dizem gostar da carta, pois a figura representada lhes parecia bonita. Do contrário, também se percebe, outras crianças mostraram repúdio a carta, considerando a imagem representada.

Eu acho bonita (carta), a roupa dela (mulher) é muito bonita e usa pulseira, a roupa azul cor de mar, o cabelo dela é marrom, ela tem uma espada de poder. E a carta é bonita porque a moça é bonita, ela fez muitas guerras no mundo da lua azul e ela é magrinha de mais.

(sem nome)

Ela é bonita e guerreira, eu gosto de olhar para ela porque ela é bonita.

(Allan)

Ela é muito magricela e tem muitas pelancas, o vestido dela é muito feio igual a ela.

(Mariana)

Da mesma maneira, quanto ao juízo, último elemento apontado por Parsons, ainda é difícil para as crianças no primeiro e segundo estágios distinguí-lo da reação imediata a imagem.

Parsons pontua a expressão como outra questão a ser tratada também no segundo estágio. Conforme o autor, a expressão confere ao se olhar um quadro, sentimentos, pensamentos, atitudes, emoções e “*muitos vezes de forma mais complexa de que estes exemplos podem sugerir*”. (1992, p. 75) Assim, os sentimentos conferidos a expressão passam a ter um caráter mais objetivo, deseja-se que outras pessoas também os identifiquem. Parsons acrescenta que muitas vezes nota-se a elaboração de histórias para explicar o conjunto da imagem.

Muitas das crianças participantes da investigação fizeram uso deste artifício. No exemplo a seguir percebe-se que a história associada à figura se objetiva a salientar a superioridade como expressão do personagem frente à guerra.

Ela luta com guerreiros mais fortes que ela, usa armadura e está indo para uma batalha onde ficará meses lutando e não sabe quando vai voltar dessa batalha onde só um vencerá.

(Letícia)

Ela é forte e luta com armadura para sobreviver. Atena é a vencedora do mundo.

(sem nome)

O autor chama atenção para as distinções das considerações de natureza moral e estética, para uma criança, um quadro esteticamente mau

não faz sentido, pois o mau para ela se constitui de forma moral, assim uma imagem não será boa se reproduzir uma briga ou uma agressão, por exemplo. Segundo ele é um problema que se constitui em todos os estágios. Nas palavras do autor:

A progressiva separação das considerações de natureza moral e de natureza estética é um aspecto importante de nosso desenvolvimento cognitivo, e a interação entre as duas categorias reaparece, sob uma forma cada vez mais complexa, em todos os estágios. No primeiro estágio, a distinção está ainda por fazer. (PARSONS, 1992, p. 53)

Observa-se nas descrições das crianças que o tema da guerra, identificado na imagem, é dotado de boas qualidades, pois, *Atena* carrega consigo a imagem de “boa moça”, defendendo os interesses do “bem” como é possível notar nos trechos: *Atena é a vencedora do mundo* ou *Ela é bonita e guerreira*. Percebe-se, portanto, uma confusão de valores, ou seja, de um lado uma bela mulher do outro lado a guerra, o contexto de batalha e confronto torna-se atraente, pois, a figura representada é atraente. Mas se a imagem escolhida fosse outra? Se a figura central fosse a de um monstro lutador? Será que suas interpretações frente à guerra seriam as mesmas? É possível que não.

Considerações finais

Tendo em vista a atividade proposta para esta investigação foi importante reconhecer e levar em consideração as preferências e o contexto dos estudantes. O jogo de carta antes era manipulado despretensiosamente, podendo, agora, ser visto com olhares mais atentos em relação às suas peculiaridades. Desta forma, esta atividade colaborou para que esta prática possa se manifestar e atender a outras imagens, considerando também que a leitura de imagem praticada em suas escolas até o momento que se revele fora deste ambiente como algo do cotidiano.

Neste momento, reconhece-se a importância de salientar o trabalho de leitura avaliando as particularidades de quem a pratica, tornando esta atividade

mais atraente num primeiro momento, porém, é preciso tomar cuidado para que não se despreze as imagens de cunho artístico, negando ao aluno esta oportunidade.

Quanto aos parâmetros estabelecidos por Michael Parsons acerca da leitura de imagem, o próprio autor dá ênfase a educação neste âmbito a fim de que as etapas apenas poderão ser percorridas e superadas após exercícios de leitura que levem este sujeito a pensar seriamente acerca do que vê.

No entanto, é interessante notar a seriedade das crianças, muitas vezes um tanto ingênua e óbvia, frente à leitura de imagem. Por muitas vezes, durante o trabalho fui interpeladas por questões do tipo “É isso ou aquilo! Não estás vendo professora?”.

A análise do trabalho, portanto, concentrou-se nos primeiros estágios propostos por Parsons, especialmente o segundo, onde evidenciou que crianças em idades primárias utilizam idéias do segundo estágio, concentrando suas interpretações em torno do tema. O tema é, para estas crianças, uma forma de entender o que se passa na cena. É importante para o observador que imagem seja reconhecível, fazendo pouca significação uma imagem abstrata. Todavia, o autor salienta que fato de uma pessoa ter quarenta ou cinquenta anos não vai encaixá-la automaticamente nos últimos estágios, é preciso que este sujeito tenha uma vivência ativa no âmbito da arte, percorrendo e interessando-se seriamente acerca das imagens.

Referências

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte**. Editorial Presença, Lisboa, 1992. Tradução de Ana Luísa Faria.

PILLAR, A. D. **Criança e televisão: leituras de imagens**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PILLAR, Analice. Sincretismo em desenhos animados da TV: o laboratório de Dexter. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre; 30(2), jul-dez 2005, p.p.123-142.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. **Leitura de imagem para a educação**. São Paulo: PUC, Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, 1998. Tese de Dout.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. Os elementos constitutivos do texto visual. In: **Arte, estética do cotidiano e relações culturais**. Pais, USTL, 2002. Pesquisa Pós Dout.

Site da Empresa Elma Chips, disponível em
<<http://www.elmachips.com.br/ec/home.html>> acesso em dezembro de 2008.

Currículo resumido da autora

Liane Carvalho Oleques

Mestranda do PPGAV-Mestrado, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de Pesquisa de Ensino da Arte, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Lúcia Batezat Duarte. É graduada em Desenho e Plástica Bacharelado e Licenciatura pela UFSM e atua como professora da Disciplina de Artes na APAE, Florianópolis-SC.