

ALFABETIZAÇÃO PARA LEITURA DE IMAGENS: APONTAMENTOS PARA UMA PESQUISA EDUCACIONAL

IMAGE LITERACY: ITEMS FOR EDUCATIONAL RESEARCH

João Baptista de ALMEIDA JÚNIOR¹

RESUMO

A imagem, enquanto matéria e forma derivada dos meios de comunicação, é um ingrediente indutor de conteúdo de conhecimento. As escolas se abrem para essa cultura informacional mas não conseguem rever e alterar seus métodos verbalistas de ensino. Este artigo discute a necessidade de vivências educacionais da imagem de modo a exercitar a percepção e atenção dos educandos, na forma de leitura aberta, inventariante e crítica, em direção a um gênero de conhecimento de base icônica.

Palavras-chave: *imagem e conhecimento, metodologia de ensino, leitura de imagem.*

ABSTRACT

The image, whose form and substance are originated from the communication media, is an inductive ingredient of knowledge. Schools are opened to this mass culture but they aren't able to review and alter their verbal teaching methods. This article is about the need of image educational experiences, so as to practise the students perception and attention, in an open, critical and inventorying image reading towards to an iconical basis knowledge.

Keywords: *image and knowledge, teaching methods, image reading*

O ensino até agora foi exercido no jogo de duas escrituras: a fala e a escrita

(Jacques Derrida).

A escola, hoje, precisa de um médico, no sentido nietzscheano: que a trate a marteladas

(Joaquim Brasil Fontes)

Na perspectiva educacional, a questão que se coloca sobre a alfabetização para leitura de imagens é necessária, embora sua eficácia seja matéria de probabilidade, tendo em vista as condições de infra-estrutura das escolas e o despreparo dos professores no uso de meios audiovisuais.

⁽¹⁾ Professor da Pós-Graduação em Educação - PUC-Campinas.

Esses problemas, de natureza técnica e material, que obviamente carecem de solução, no entanto, não devem impedir e nem atrasar a discussão epistemológica a respeito de uma orientação aos educadores para que aprendam primeiro, e possam ensinar depois seus educandos, a ler as imagens encontradas nos mais diversos ambientes à sua volta.

Isto porque a escola não absorveu ainda os sinais mutantes da modernidade e da cultura informacional presentes nos meios de comunicação social. Mostra-se impermeável na esfera dos tratamentos didáticos derivados daquela cultura. Quando há concessões, atendendo a interesses político-econômicos - tais como provimento com equipamentos de audiovisual, informatização, distribuição de jornais e livros ilustrados ou outros modismos - raramente ocorrem acompanhadas de fundamentação filosófico-pedagógica no âmbito da pesquisa cognitiva.

Por outro lado, conforme observa MORAN (1993:9):

“O aluno hoje está ligado profundamente ao pensamento analógico, concreto, visual, espacial, dinâmico, de processamento de muitas informações simultaneamente, de compreensão de vários cenários, pontos de vista espaço-temporais aos quais responde com a mesma rapidez e polivalência”.

Esse aluno cinestésico encontra uma instituição inercial, acomodada, há séculos, à didática do falar/ditar do mestre ou à utilização moderada de textos impressos ou fotocopiados. Entretanto, as novas tecnologias de comunicação, estruturadas no padrão da linguagem icônica, vêm desestabilizando a instituição escolar e os educadores sentem-se perplexos diante da necessidade de mudanças. Vivendo o mesmo impacto dos mídias que seus alunos, os professores não conseguem superar os métodos verbalistas de ensino, muito menos incorporar em suas práticas pedagógicas as novas linguagens derivadas do uso da imagem.

Essa é a razão por que no quadro educacional vigente não há espaço para a leitura da imagem. A educação formalista pretende o pensamento convergente e a imagem propõe a leitura divergente; as informações ditadas pelos professores, que geralmente trazem uma *verdade* na palma da mão, são estreitas e absolutas, quase sempre desinteressantes aos alunos, porque refletem apenas o ponto de vista do professor. Ao contrário, a imagem se abre polissemicamente para a interpretação livre, estimula e relativiza, a exemplo do princípio einsteiniano, a situação do observado à óptica do observador, no caso o educando.

Sem ter a pretensão de promover fórmulas ou de tecer críticas à situação educacional, em tom de alerta, registramos a urgência de se pesquisar o papel e as formas de aplicação da imagem no ensino, de modo a integrar à escola as novas e enriquecedoras experiências do campo da comunicação social.

Embora não cumpra aos objetivos deste artigo fazer propostas, mesmo assim, algumas diretrizes de investigação podem ser sugeridas, na expectativa de resultarem pesquisas, não apenas na linha da *leitura crítica* da comunicação, como se tem conhecimento, mas numa ordem mais circunscrita à teoria da aprendizagem e à psicologia cognitiva.

A *leitura crítica* (MORAN, 1993) dos meios de comunicação inspira-se numa epistemologia cuja chave é a lógica dialética de orientação marxista em que se busca desvelar o sentido tendencioso (leia-se capitalista) da história e revelar suas contradições internas visando crescer ao nível da consciência.

A proposta de *leitura aberta e inventariante* da imagem, de orientação holística, não releva a leitura crítica; compreende-a como uma etapa preliminar, a fim de se conhecer os condicionamentos do saber, a partir da qual é necessário reapropriar-se, racionalmente, de um conhecimento significativo, com ênfase no conteúdo multidisciplinar.

Apenas a leitura crítica limita o registro à apreensão e julgamento do conteúdo social da imagem - ler passa a ser equivalente a perceber e julgar (MORAN, 1993:33); esquecendo-se de complementar a leitura ajuizada com o conteúdo decorrente da crítica, para progredir no saber em direção a um conhecimento ampliado e humanizante.

Assim, dentre as muitas necessidades que se impõem à escola hoje, apontamos três que devem ser os focos de atenção de uma pedagogia moderna, urgências decorrentes da reflexão aqui empreendida com relação à alfabetização para leitura de imagem. A questão da percepção do sujeito educando, a questão da imagem como novo ingrediente de influência cambiante na percepção e na inteligência e, conseqüentemente, a questão do produto (conteúdo) derivado da interação do aluno percipiente e mutante com a nova informação iconográfica, ou seja, a relação epistemológica do educando com o objeto cultural - imagem, aos poucos, vem consolidando um novo gênero de conhecimento.

Até recentemente, o conhecimento fundamentava-se estruturalmente na escrita e na oralidade. Nas últimas décadas, entretanto, além dessas linguagens básicas, que não são deixadas para trás, nem substituídas ou superadas, desenvolve-se, em intercâmbio dialético com elas uma forma de comunicação mais sensorial e multidimensional, alicerçada na influência dominante do signo icônico. A imagem se apresenta como matéria, forma e objeto indutor de conteúdos de conhecimento.

Desse modo, uma alfabetização visando a leitura de imagens deve passar, primeiramente, por um exercício disciplinador da percepção. O educando precisa ser treinado e educado em sua atenção, diminuindo as formas de atenção *distraível, desinteressada* ou *infantilizada*. Trata-se de investigar, no campo da psicologia da percepção, métodos adequados de apropriação de conteúdo, a partir de imagens, levando em conta seu forte fator de motivação, e, no campo

da metodologia de ensino, encontrar formas pelas quais os alunos e professores possam produzir, eles mesmos, um tipo de conhecimento por meio de técnicas de manipulação de imagens.

Despertar um interesse pelo fenômeno da percepção significa compreender melhor o educando no que tem de mais individual e interativo com o mundo: seu ponto de vista particular, seu complexo óptico-motor que, diante da sociedade midiática, tem sofrido alterações de ordem sistêmica. Isto porque, ao analfabetismo das letras corresponde um analfabetismo das imagens, a que se refere BENJAMIN (1985:107), e que, segundo Virílio, trata-se basicamente de uma forma de visão disléxica.

Por um período acreditou-se que as deficiências verbais e cognitivas dos jovens em idade escolar provinham da substituição da linguagem verbal, constituída de palavras, pelas imagens múltiplas percebidas mais rapidamente. Hoje, revendo essa troca, constata-se que as imagens *"não têm nada a substituir e os analfabetos e disléxicos do olhar não param de se multiplicar"* (VIRÍLIO, 1994:24).

A explicação de Virílio para esse fenômeno é a seguinte, em suas próprias palavras e metáforas:

"...os recentes trabalhos sobre dislexia estabelecem uma estreita relação entre o estado de visão do sujeito e a linguagem e a leitura. Eles constatarem com freqüência um enfraquecimento da visão central (foveal), alvo das sensações mais agudas, em benefício de uma visão periférica ou menos perplexa. Dissociação da visão onde o heterogêneo sucede o homogêneo que faz com que, assim como no estado de narcose, as séries de impressões visuais não tenham significação, não pareçam que são nossas, elas simplesmente existem, como se a velocidade da luz tivesse tomado conta desta vez da totalidade da mensagem" (VIRÍLIO, 1994: 24-5).

Nesse sentido, alfabetizar para a leitura de imagens é exercitar uma verdadeira teoria da

atenção. Não simplesmente aprender códigos ou chaves hermenêuticas de leitura, que também são necessários e imprescindíveis para a apreciação crítica. Antes porém, é preciso aprender a desenvolver a atenção, a ser perplexo, no sentido de admiração proposto por Aristóteles, pois, hoje muito se observa, mas pouco se vê. Ou, conforme adverte MERLEAU-PONTY (1971:229), "*a visão não é nada sem um certo uso do olhar*". O sujeito precisa aprender a dirigir e a passear seus olhos como um olhar curioso e não mais feito mão tateante de um cego de nascença. Pois a "*fixação do olhar é uma atividade prospectiva*", é necessário que se oriente em direção ao objeto; "*é necessário olhar para ver*" (1971:238).

Se olhar é uma forma de interrogar as coisas segundo os desejos do educando percipiente, se olhar é uma espécie de "exegese inspirada", segundo afirmação de VIRÍLIO (citado por PARENTE, 1993:130), isto resulta que alfabetizar para a leitura de imagens pressupõe educar os desejos (querências) e as motivações (inspirações) dos educandos.

Parafraseando Merleau-Ponty, treinar a percepção dos educandos é deixá-los atento, levando-os a colocar a consciência na presença da vida irrefletida nas imagens e despertar a consciência para a leitura da própria história esquecida, transformando a *visualidade da imagem em visibilidade do olhar humano*. "*Este é o verdadeiro papel da reflexão filosófica e é desta forma que se chega a uma verdadeira teoria da atenção*" (MERLEAU-PONTY, 1971:48).

Nesta perspectiva, alfabetizar para a leitura de imagens é dispor de uma nova postura corporal-perceptiva. Aprender a ver "*é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal*" (MERLEAU-PONTY, 1971:164).

A segunda questão que deve ocupar o interesse dos educadores é o papel da imagem do ponto de vista cognitivo. Trata-se de pesquisar as tecnologias cognitivas derivadas da percepção de imagens. Suspeita-se que estas implicam

novas modalidades de compreensão, na forma de padrões analógicos, de modo diferente da apreensão e compreensão da linguagem lógica da escrita.

Diante da exigência de uma percepção sinestésica, despertada e estimulada pelos meios de comunicação, a escola não sabe responder senão de modo cartesiano. Utiliza ainda métodos de racionalização das informações segundo parâmetros estritamente lingüísticos e não em sintonia com as solicitações do novo ambiente cultural, de forma a atender às expectativas de professores e alunos. As linguagens escritas, importantes transmissoras de dados informativos no registro da cultura, condicionam a leitura à linearidade, contrariando a contiguidade e a simultaneidade de idéias percebidas nas imagens dos veículos audiovisuais.

Se, por sua vez, há escolas que se empenham na revalorização do papel da sensibilidade na tarefa pedagógica, impulsionadas pelos exemplos e influências dos meios de comunicação, ainda assim, há que se criticar que quando introduzem técnicas e equipamentos de trabalho com imagens, limitam-se ao papel de complementação do ensino, que continua predominantemente oral e escrito. Não despertaram ainda para a potencialidade centrífuga da imagem como interface para o mundo, do potencial da imagem de constituir-se em um hipertexto, no qual professores e alunos não tenham simplesmente que reproduzir os dados do texto instrucional mas, ao contrário, possam, a partir do exercício da imaginação e da vivência dos participantes, empreender leituras divergentes e produzir um texto próprio de modo a explicar o mundo revelado pela face da imagem, a face da visibilidade social.

Portanto, há necessidade de se repensar o ensino sobre novas bases epistemológicas, a partir do novo registro cultural fundamentado no padrão icônico. Porque constata-se, cada vez em maior grau, uma transformação ou mesmo mutação nas formas de percepção do educando,

com repercussões nas modalidades de construção do seu conhecimento.

Quanto à imagem, ainda, enquanto artefato presente de forma dominante nos diversos discursos informativos da sociedade e responsável por mecanismos de reificação do sujeito educando, deve ser considerada como modelo instituinte de realidades, e por isso mesmo, deve ser incorporada à educação formal, não apenas como instrumento auxiliar de ensino, e sim como ingrediente estruturador do pensamento, da linguagem e da própria comunicação pedagógica.

Quanto às formas de vivência da imagem pelo educando é possível considerar três formas a partir de três tipos de relacionamento, segundo uma classificação pertinente de PASQUALI (1973:32): o relacionamento informativo, o relacionamento epistemológico ou de conhecimento, e o relacionamento comunicativo.

No relacionamento informativo e unilateral dos mídias, a imagem aparece como ingrediente modulador de sintaxes lingüísticas, condicionando modos de expressão e de comportamento dos indivíduos sociais. No relacionamento epistemológico, próprio do sujeito na construção social do conhecimento, a imagem é componente signico, instituinte das idéias e das associações entre elas, como interface entre a esfera de percepção do mundo sensível e a do mundo inteligível. No relacionamento comunicativo, de natureza dialógica, que serve de fundamento para todo ato pedagógico, a imagem é pretexto, tema e material auxiliar, desde a proposta inicial de seu uso escolar por Comenius, mas que agora ganha vitalidade didática diante da hiperexposição dos alunos à iconosfera criada nas últimas décadas.

Devido a presença ubíqua da imagem nos diversos tipos de relacionamento, marcadamente na atualidade, é preciso alertar para a necessidade de um tratamento mais adequado da imagem no ensino, não apenas como material instrucional e didático, mas como signo e

linguagem para o qual o aluno deve ser "alfabetizado".

Outra urgência que deve ser objeto da atenção de pesquisadores educacionais refere-se ao conteúdo derivado da percepção de imagens. Há necessidade de reordenamento do conteúdo das disciplinas curriculares, sistematizado e organizado segundo o padrão analítico e formal da escrita. A expectativa é de se trabalhar com o conhecimento de maneira globalizada, na forma de um hipertexto, em que o aluno possa fazer as ligações próprias na direção de uma verdadeira e eficaz interdisciplinaridade.

A característica de incompletude do conhecimento produzido pelo homem não admite uma atitude de confiança acrítica nas versões desta ou daquela disciplina. Do mesmo modo, a confiança absoluta no conteúdo parcial de qualquer disciplina é sempre perigosa. Esse conteúdo particular pode vir a ser objeto de crença para o aluno leigo ou iniciante, ou mesmo para o professor que não tem tempo de se atualizar e ampliar seus estudos. Daí a necessidade de cotização continuada desses conteúdos, sob crescente controle tecnológico, para conquistar gradativamente aumentos significativos na racionalidade do educando. A leitura de imagens apropriadas, rica em polissemia, permite essa visão multidisciplinar.

Enfim, à educação formal cabe a tarefa urgente de não repudiar as imagens, de encontrar e desenvolver metodologias de aprendizagem e leitura na direção de uma lógica da simulação: congelando uma ou mais imagens para um mergulho, ao mesmo tempo, apreciativo e analítico, emocional e lógico; separando uma seqüência ou contrapondo imagens diferentes para descobrir respectivamente uma lógica de conexão ou de contradição; recortando as imagens, colando-as manualmente ou remontando-as através de escanerização em computador (quando for possível), a fim de criar textos figurativos na forma de discursos ou narrativas imagéticas com mensagens expressivas e críticas.

Esse projeto pedagógico-epistemológico prosseguirá com êxito se houver, de nós educadores, um primeiro compromisso de rever nossa capacidade de leitura de imagens e, sem medo e com humildade, admitirmos que também estamos aprendendo para ensinar melhor. Como profetiza ECO (1976a:353): "*Uma civilização democrática só se salvará se fizer da linguagem da imagem uma provocação à reflexão crítica, não um convite à hipnose*".

Com efeito, outras mudanças estão por vir e, talvez, o que o homem vivencia hoje seja apenas um tímido ensaio de um gênero de conhecimento, cuja funcionalidade ele ainda não compreende suficientemente para legitimá-lo segundo os modelos acadêmicos conhecidos, mas que justifica este estudo incoativo.

Talvez o cidadão moderno, ou pós-moderno, esteja atingindo historicamente as fronteiras interiores de uma nova sensibilidade, semelhante àquela experimentada pelos homens na passagem da civilização oral para a escrita, da *logosfera* para a *grafosfera*, como assinala DEBRAY (1994:205-16).

Talvez o homem já tenha inaugurado outra era de conhecimento, ao ingressar na etapa atual da história da imagem, na *videosfera*, tendo ultrapassado o limiar de um novo modo de percepção, mas que ainda não se tenha dado conta devido à proximidade histórica.

Um fato é certo, segundo Pierre LÉVY (1993:17):

"...vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda poucos estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado".

Bibliografia

- ALMEIDA JR., João Baptista. *Ter olhos de ver: subsídios metodológicos e semióticos para a leitura da imagem no ensino*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1989.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Os Pensadores.
- _____. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no Ocidente*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976a. Coleção Debates, vol. XIX.
- _____. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1976b. Coleção Estudos, vol. VI.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-132.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- _____. *O homem e a comunicação: a prosa do mundo*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1974.
- MORAN, José Manuel. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast Editora, 1993.

MORAN, José Manuel. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. *Intercom Revista Brasileira de Comunicação*, vol. XVII, n. 2, p. 38-49, 1994.

PARENTE, André (org.). *Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PASQUALI, Antonio. *Sociologia e comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1973.

VIRÍLIO, Paul. *O Espaço Crítico: e as perspectivas do tempo real*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993a.

_____. *A imagem virtual, mental e instrumental*. In: PARENTE, André (org.). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*, p. 127-132, Rio de Janeiro: Editora 34, 1993b.

_____. Entrevista Folha de São Paulo, 13/07/93.

_____. *A máquina de visão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.