

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.009

AULAS DE LITERATURA: ENTRE LEITORES, LEITURAS E IMAGENS

MAURÍCIO RAMOS LINDEMAYER**THAÍS FERNANDES DE AMORIM (UFRA)**

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem. Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada – LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Literatura Infantojuvenil um corpus linguístico literário-PROPED/UFRA. Líder do Grupo de Pesquisa Literalizando - CNPq. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos da Tradução (LETRA)-UFPA. Integrante do grupo de pesquisa ELOS - Estudos de Línguas Orais e Sinalizadas -UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Recepção da Literatura Infantojuvenil e Práticas Sociais de Letramento Literário – UFRR. Integrante do grupo de pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Poética do Narrar: Tradução e Estudo do livro de Wolf Schmid e Elementos da Narratologia - UFPA. Integrante do Projeto de Extensão Littera – Literaturas Germânica e Brasileira – UFPA/ CEG (Casa de Estudos Germânicos). Integrante do Projeto de Extensão Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura – UFRA. Coordenadora do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Letramento Literário: perspectivas teórico-práticas do ensino aprendizagem de literatura. Professora Formadora do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: thais.amorim@ufra.edu.br

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre práticas de Letramento Literário promovidas em duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, em Belém do Pará. Desde o final de 2022, foi estabelecida parceria entre o curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA e a Escola de Ensino Médio Magalhães Barata - EEMMB, por meio do “Programa Nacional Residência Pedagógica” (subprojeto: Letramento Literário perspectivas teórico-práticas no ensino de literatura), quando, então, percebeu-se a oportunidade de ofertar aos alunos aulas voltadas à produção de leitura literária mediadas por associação de imagens. A metodologia da leitura associada a imagens foi pensada, porque nossos alunos estão imersos em uma sociedade de múltiplas visualidades e por apresentarem baixo grau de letramento literário. Como lembra Freire (1989), a leitura de mundo precede e acompanha a leitura da palavra. Nesse sentido, propôs-se que os alunos, no decorrer das aulas, registrassem suas leituras em um mural virtual de modo que conseguissem explicar suas leituras, bem

como formassem um memorial de suas trajetórias na disciplina, afinal, como defende Cosson (2009), para que haja letramento literário, o leitor precisa se apropriar do lido. Pretendeu-se, assim, instigar os alunos, para que fizessem a apropriação dos textos e das leituras, bem como tomassem consciência do seus papéis de leitores.

Palavras-Chave: Letramento Literário. Imagens. Leituras

INTRODUÇÃO

É sabido que os textos literários apresentam um grau de incompletude mais elevado que os informativos, o que exige certo esforço cognitivo do leitor para compreendê-los. Por isso, neste artigo, focaliza-se a linguagem literária, que é uma forma de expressão especial, no sentido de que ela não é empregada apenas para nomear ou fazer referência a conceitos, lida com emoções, com os subentendidos.

Os procedimentos acionados na leitura de um poema, de um conto, de um romance não são os mesmos que os utilizados na leitura do jornal diário. A leitura é prática social de construção de sentidos decorrente de um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto. Parte-se, portanto, que o sentido não está no texto, mas que é construído pelo leitor num processo interacional, no qual se mobilizam conhecimentos de diversos campos.

A linguagem literária tem características próprias que a diferenciam dos outros tipos de texto. Há quem leia romances simplesmente para passar o tempo, há quem leia para tomar contato com a experiência de vida de outros, outras culturas, o que lhe possibilita a ampliação de horizontes. Mais que a narrativa, interessa-nos a forma como ela é narrada, o ponto de vista de quem narra, as reflexões sobre os fatos narrados, aquilo que o romance não diz, mas sugere.

Assim, delinea-se a problemática deste artigo que parte da perspectiva do leitor que reconstrói esse mundo narrado a partir da sua experiência leitora (ISER, 1999), reforçando ainda que essa experiência exige que o leitor lance mão de estratégias que irão delinear conexões e possibilidades de combinação entre elementos de um repertório histórico-social, político-econômico que podem não ser de seu total conhecimento, ou mesmo de imagens que dizem muito sem nenhuma palavra. Algumas destas conexões podem ser apreendidas por meio de imagens mentais, ou ilustrações do texto narrativo.

Neste sentido, faz-se necessário a incursão nos estudos que versam sobre a visualidade, posto que o público interessado do Projeto são alunos surdos, cuja língua é viso-espacial e graduandos em Letras Libras que estão se formando para atuação de múltiplas frentes, a saber: a) ensinar língua portuguesa na modalidade escrita e literatura para alunos surdos em contextos bilíngues (posto que podem atuar em turmas com surdos e ouvintes); b) Lidar com estratégias diferenciadas

para ensinar o surdo a ler em língua portuguesa. Por isso, este trabalho defende o uso do texto não verbal como estratégia de trabalho para a leitura do texto literário.

A LEITURA DE OBRA LITERÁRIA

A respeito do papel da leitura e a função do leitor na concretização da obra literária, Iser (1999) defende o caráter emancipatório da leitura literária, à medida que a experiência estética liberta o leitor das limitações do cotidiano e, consequentemente, possibilita uma transformação social e a adoção de um novo paradigma. Para ele,

[...] o efeito estético deve ser analisado na relação dialética entre texto, leitor e sua interação. Ele é chamado de efeito estético porque – apesar de ser motivado pelo texto – requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes” (ISER, 1999, p.103).

Isso significa também que não considera o texto como um documento sobre algo que exista, mas sim como uma reformulação de uma realidade já formulada. Em outras palavras, uma teoria ancorada no texto, ao passo que a teoria da recepção nos juízos históricos dos leitores: “[...] Uma teoria da recepção sempre se atém a leitores historicamente definíveis, cujas reações evidenciam algo sobre literatura” (ISER, 1999, p.105). A tarefa da teoria do efeito seria, portanto, ajudar a fundamentar a discussão de processos individuais de sentido da leitura, bem como a da interpretação.

O efeito depende da participação do leitor e sua leitura; contrariamente, a explicação relaciona o texto à realidade dos quadros de referência e, em consequência, nivela com o mundo o que surgiu através do texto ficcional. Tendo em vista a oposição entre efeito e explicação, tem dias contados a função do crítico como mediador do significado oculto dos textos ficcionais (ISER, 1999a, p. 34).

Por outro lado, embora a teoria do efeito estético de Iser esteja apoiada no texto, considera que tanto este como o leitor trazem um *repertório* ou *elementos contingentes* de conhecimentos e normas sociais, éticas e culturais que interagem no momento da leitura. Esse fato acaba favorecendo “um feedback constante de informações” (ISER, 1999a, p. 124) sobre o efeito produzido, oferecendo ao leitor uma participação no processo de construção do sentido do texto. Assim, para o

teórico, vale concentrar o interesse da análise em três problemas básicos: “1. Como os textos são apreendidos? 2. Como são as estruturas que dirigem a elaboração do texto naquele que o recebe? 3. Qual é a função de textos literários em seu contexto?” (ISER, 1999a, p. 10).

Segundo Iser (1999a, p. 79), a leitura deve ser vista como um ato mais importante que o simples completar de pontos indeterminados. Para ele, o sentido do texto é apenas concretizado na experiência do leitor implícito, que, ao buscar o elo entre o seu ponto de vista e o da estrutura da obra, acaba, por meio da imaginação, “captando o não-dado”, proporcionado, assim, a recepção da obra que não se esgota em si mesma. No entender do teórico, o conceito de leitor implícito condiciona a atividade de constituição da estrutura do texto efetivada pelo leitor real por intermédio dos atos de imaginação. Esses atos o estimulam, criando a possibilidade de uma atualização histórica e individual para a obra literária. É esse conceito que permite projetar os efeitos do ato da leitura, os quais conferem cunho transcendental à obra.

O texto literário criado traz uma nova perspectiva para a realidade presente, produzindo sobre o leitor um efeito quando este atribui um novo sentido aos significados pré-existentes. O texto ganha, assim, o *status* de *acontecimento*, pois “na seleção a referência da realidade se rompe e, na combinação, os limites semânticos são ultrapassados” (ISER, 1999a, p. 12). O teórico esclarece, contudo, que a possibilidade de atualizar um fato antigo para a realidade atual exige do leitor que ele lance mão de *estratégias* que irão delinear conexões e possibilidades de combinação entre os elementos do *repertório* (normas de realidades sociais e históricas), pré-estruture o texto, com vistas a sua *realização*, que sintoniza o leitor com aquilo que emana do texto e favorece sua participação. Assim, segundo ele:

As estratégias precisam esboçar as relações entre os elementos do repertório, ou seja, delinear determinadas possibilidades de combinação de elementos, que são necessárias para a produção da equivalência. Elas também devem criar relações entre o contexto de referência do repertório por elas organizado e o leitor do texto, que deve atualizar o sistema de equivalência. As estratégias organizam, por conseguinte, tanto o material do texto, quanto suas condições comunicativas (ISER, 1999a, p. 159).

Sabe-se que o texto e a leitura devem ser vistos como uma relação dialógica, uma vez que se realiza pela união da estrutura do texto, dada pelo ponto de vista do autor, ato de leitura do leitor e seu ponto de vista na construção de sentido. Essa estrutura representa elemento importante para a combinação das estratégias

textuais e a geração do repertório, pois ela tem como objetivo, a *priori*, organizar a relação entre texto e leitor, fator imprescindível para a compreensão textual.

O horizonte em que se insere o leitor, não é arbitrário; ele se constitui a partir de segmentos que foram tema nas fases da leitura. Se o leitor se concentra, por exemplo, em determinada conduta do herói, que para ele se torna tema, o horizonte, que provoca sua reação, sempre é condicionado por um segmento da perspectiva do narrador e da ação do herói.

Desse modo, a visão de mundo introduzida pelo autor no texto literário poderá, obviamente, diferir da visão de seu leitor, provocando choque entre seus respectivos repertórios, o que, por sua vez, acaba gerando *lugares vazios* que servem como estímulo para que o leitor busque a compreensão e a explicitação textual de maneira satisfatória.

Os lugares vazios são elementos que se apresentam no repertório e nas estratégias do texto, pois são construções que permitem ao leitor conectar, por meio das próprias representações, os vários segmentos estruturais que darão coerência ao texto. Por isso, como esclarece Iser (1999a, p. 156), "o lugar vazio induz o leitor a agir no texto", pois, ao enxergar algo que não estava explicitado na estrutura textual, a partir das conexões que consegue estabelecer, sua perspectiva é transformada, graças às lacunas que vão se fechando. É neste sentido que a visualidade se coloca como facilitadora para preencher os espaços vazios, e/ou incompreensões que o texto coloca ao leitor.

Campello (2008, p.13) afirma que "a visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados". Compreender isto é respeitar a forma como o aluno interage; nesta construção de sentidos encontramos no letramento literário, um caminho possível, pois nos termos de Cosson (2006, p.56), a proposta do letramento "consiste em preparar o aluno para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor"

O texto é um exemplo de sugestões estruturadas para a fruição da imaginação do leitor, logo o sentido pode ser captado apenas como imagem, o sentido não é algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado. Logo, o leitor, ao realizar os atos de apreensão, produz uma situação para o texto e sua relação com ele não pode ser mais realizada por meio da divisão discursiva entre o sujeito e o objeto. É por meio da leitura que os textos se tornam reais, ao estabelecer a definição na leitura, reconhecemos um mundo que, embora não exista e nos seja estranho, podemos compreender.

A relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

A intertextualidade e a validação de permanência e qualidade estética de uma obra seriam, dessa maneira, indicadores e operadores em uma crítica literária que pretende investigar a recepção. Ademais, a importância do contexto, leitor e obra, são de extrema importância para esse tipo de análise porque “a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época o mesmo aspecto. [...] Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura” (JAUSS, 1994, p. 26).

Esse horizonte de expectativas do público, pressuposto pelo escritor, terá sua validação ou sua recusa se contrapusermos ao efeito sobre o *público empírico* que se define como aquele que efetivamente recebe a obra. Essa distância pode ser pequena em textos que não exigem do leitor nenhuma mudança de horizonte e não causam estranhamento porque, de certa forma, há uma identificação entre a expectativa pressuposta pelo texto e a expectativa causada por ele, satisfazendo e confirmando aquilo que é familiar ao leitor. Inversamente, pode-se “avaliar o caráter artístico de uma obra pela distância estética que a opõe à expectativa de seu público inicial [...] experimentada de início com prazer ou estranhamento, na qualidade de uma nova forma de percepção.” (JAUSS, 1994, p. 32).

O processo de letramento literário que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Dai sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006 p, 12)

VISUALIDADE E LETRAMENTO

A importância do estudo da imagem e de sua utilização no letramento literário, instaura, no âmbito escolar, a necessidade de se apropriar da já presença da

imagem visual no cotidiano dos nossos alunos. Assim, esta seção problematizará o papel da escola ao se apropriar do discurso imagético e submetê-lo ao discurso pedagógico, apontando como as imagens foram sendo constituídas por um discurso específico do processo de escolarização, sobretudo as imagens, ilustrações dos livros didáticos e paradidáticos.

É conveniente refletir, inicialmente, acerca de diferentes conceituações de imagem, a partir de dois grandes eixos que discutem a natureza de sua constituição: é possível, primeiramente, compreender a imagem do ponto de vista funcional, isto é, suas possibilidades de interação, nas palavras de Maffesoli (1995, p.103), de “religação” social. Assim, entendem-se os diferentes usos das imagens na vida social como recorrência ao cotidiano, onde os objetos são reconhecidos imediatamente pelo engendramento de uma sociabilidade integradora que ressignifica o mundo de modo menos utilitário. Na verdade, a discussão proposta por esse autor pretende apontar o sentido agregador das imagens, sentido que contribui para a atração social.

Este sentido agregador abre espaços diferenciados para experiências singulares, individuais e únicas. Mas essa é uma via de mão dupla, em que as individualidades se aproximam ou se distanciam na constituição de processos de ressignificação de mundo. Neste diapasão surge o termo alfabetização visual a que os indivíduos são submetidos. O uso de tal termo vem contemplar, inclusive, as práticas de aprendizagem da convenção para a leitura de imagens: enquadramento, distância, ângulo, corte, cor, textura dentre outros. Tal a importância das imagens no cotidiano social, que deve ser amplamente discutido no ambiente escolar, sobretudo porque o uso das imagens nos livros didáticos aponta para uma subordinação, a um padrão conceitual que não lhes é próprio. Faz as imagens se ajustarem a uma lógica textual de produção de sentidos linear, argumentativa e unívoca.

A esse respeito Gibson (1950) chama de invariantes da percepção visual, isto é, unidades de percepção elementares que permanecem constantes quando o objeto ou o observador mudam de posição. O que é percebido, então, é visto como algo análogo, semelhante à realidade, caracterizando, assim, sua natureza icônica. É o que Samain (1998, p.13) chama de “uma visualidade originária e constitutiva do ser humano”. A percepção visual, entendida como uma qualidade inata ao homem e descrita com categorias próprias, resulta, por conseguinte, na dimensão cognitiva de compreensão da imagem.

Os anos 90 apresentaram um refinamento gráfico, um leque enorme de materiais visuais e uma novidade em relação ao período anterior. Depois da poluição visual própria dos setenta, vivemos, hoje em dia, um momento de maior e melhor qualidade de coexistência entre linguagem verbal e não-verbal nos livros didáticos. Assim, vale perguntar se cabe ao ilustrador apresentar ao aluno sua leitura do texto por meio de imagens? Essa leitura bloqueia a capacidade de interpretação do aluno? O professor está preparado para conviver com a multiplicidade de leituras de um texto? Até que ponto o “comentário” do ilustrador possibilita explicitar o caráter dialógico próprio do ato de leitura?

É válido observar que ainda que este diálogo imagem– texto em livros de literatura infantil, infantojuvenil e nos livros didáticos é um dos que mais se transformou, nas últimas décadas, em relação à diagramação, à programação visual dentre outros, não corresponde, infelizmente, às riquezas que a percepção estética da imagem pode deflagrar. Em todos os diferentes usos e funções da ilustração nos livros didáticos, percebe-se que o eixo ilustração – texto – leitor não se constitui de forma simples, nem caminha na mesma direção. A suposição inicial de complementaridade nessa relação nem sempre é confirmada e, em muitos casos, a ilustração ultrapassa o texto, atrapalha o texto ou, mesmo, nada lhe acrescenta. Pior, continua como mero indicador de modernidade, sem lidar com as possibilidades de sensibilização para leituras de mundo.

Assim, vislumbramos na prática do Mural virtual, apresentado na seção seguinte, como um lugar significativo entre imagem e leitor.

MURAL VIRTUAL

A par das reflexões sobre letramento literário e a associação de imagens como proposta pedagógica de formação de leitores surdos e ouvintes, nesta seção serão apresentadas algumas produções de leitura de alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Magalhães Barata, localizada no município de Belém do Pará. Tais alunos são ouvintes e participam do Programa de Residência Pedagógica da UFRA, cujo foco é a formação de Leitores de textos literários.

Como docente regular da turma, pude perceber que os alunos apresentam dificuldades de leitura de textos informativos e, ainda mais, de textos literários. Esse fenômeno não é inesperado, pelo menos por dois motivos: de um lado, há diversas lacunas na formação de leitores na escolarização dos alunos; de outro, como já

comentado nas seções anteriores, os textos ficcionais oferecem potencialmente maiores exigências aos leitores pelas lacunas que deixam e pelos jogos de linguagem que estabelecem entre texto-leitor.

Quanto à análise dos trabalhos feita mais à frente, é oportuno saber que tais trabalhos foram produzidos pela turma do primeiro ano durante sequência de aulas ministradas ao longo do primeiro semestre de 2023. Nas primeiras aulas, os alunos puderam folhear diversos poemas, quer em livros, quer em papéis impressos e, logo em seguida, expuseram suas primeiras impressões acerca dos autores do Pará. Nas aulas posteriores, os alunos receberam a incumbência de escolher um poema para futura apresentação para a turma, dentre os poemas ofertados. Nesse momento, os subgrupos ficaram livres para fazerem a leitura e conversarem entre si. Por fim, fizeram associação de suas leituras a imagens.

A escolha de poemas de poetas paraenses justificou-se pela mudança curricular do chamado “Novo Ensino Médio”, em que foi extinta a disciplina Literatura e surgiu a disciplina Letramento Literário a qual destina-se à formação de leitores e vinculada à tema regional. Por fim, esclarece-se que o “Mural Virtual” foi feito por meio do site “padlet.com.br” que permite a interação entre usuários e mural virtual através de celulares conectados à internet.

A figura 1, abaixo, registra a produção de todos os subgrupos:

Fig. 1 Mural Virtual



Fonte: Print de mural virtual produzido pela turma do 1º ano com nomes dos alunos suprimidos

Em breve olhar sobre os trabalhos, nota-se que os grupos escolheram uma única imagem, embora estivessem livres para anexar várias. Uma explicação para isso se dá ao fato de já estar estudando, no componente Língua Portuguesa, o tema central de um texto. Veja-se a produção de leitura de um primeiro grupo, antes da qual será apresentado o poema escolhido pelos alunos:

Texto 1: Poema SOMOS NÓS (Max Reis)

´Cê pode até calar o sapo de coaxar no temporal

´Cê pode até parar

O lavar do prato no meu quintal

´Cê pode molhar o rio – cego enxergar o sol

´Cê pode até roubar peixe preso no meu anzol

´Cê faz da neve carvão, em trilho pode dar nó

´Cê pode ressuscitar cadáver que virou pó

Mas o que você não faz

É acabar com a força da nossa voz

E quando olhar do cais

Dos montes ou pedestais

Quem vem?

Nós.

Fonte: Material impresso ofertado aos alunos acessado do blog antoniomiranda.com.br/

Por sua vez, a imagem associada à leitura dos alunos foi a seguinte:

Fig. 2 imagem associativa à leitura 1



Fonte: imagem apresentada por grupo

O grupo explicou ter escolhido essa fotografia (Fig. 2) por representar a “união”, tema central do poema, segundo suas leituras. Ao aprofundar a reflexão sobre a temática da “união”, os alunos disseram que ela está ligada à “lutar pelo que se acredita”. Pode-se perceber, então, que eles se apropriaram do título e dois últimos parágrafos do texto 1. Tal manobra de leitura, como já indicado, deve estar relacionada às aulas de Língua Portuguesa, mas não somente, pois os estudantes confessaram que não compreenderam as três primeiras estrofes do poema. Talvez as figuras de linguagem presentes e o interlocutor não explícito no trecho tenham provocado essa dificuldade.

Prosseguindo com a análise, tem-se o segundo grupo, novamente precedido pelo poema e seguido pela imagem escolhida:

Texto 2: Menino Pobre (Dalcídio Jurandir)

Quero te dar uma canção
 Que possa te iludir,
 Dar-te a ilusão de acalanto,
 Vestir-te o corpo,
 Dar-te pão....

Menino pobre, sem ninguém,
 - Te consola,
 É uma canção...

O menino pobre se era triste
Ainda mais triste ficou...

Descalço e roto, a fome e o frio
A rua escura e deserta...
Ainda mais triste, ainda mais pobre ele ficou...
E então?
Para que vale uma canção?

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/3575241>

Fig. 3 imagem associativa à leitura 2



Fonte: Google imagem

Este grupo esclareceu que, na leitura do poema, percebeu o desejo revelado de cuidado de um menino pobre, por isso, a imagem (Fig. 3) expressa “um menino bem vestido”. É razoável, portanto, entender que a leitura deles valorizou o título e algumas partes da primeira estrofe, quais sejam: “Quero”/“Vestir-te o corpo”. No entanto, a materialidade da leitura também revelou que os alunos não conseguiram estabelecer diálogo com o poema na sua completude. Em oposição a um tom pessimista presente no texto de Dalcídio Jurandir, os alunos entreveram um efetivo acolhimento do “menino pobre”.

Para finalizar o sucito exame da sequência didática, o terceiro grupo optou por ler o poema "Oleiro e Barro", de Juraci Siqueira, o qual aparece à frente e seguido pela imagem apresentada pelos estudantes como sinalização de suas leituras:

Texto 3: OLEIRO E BARRO (Juraci Siqueira)

Acorda! Já é dia e o teu destino
É fazer teu destino caminhando!
Tu és, ao mesmo tempo, oleiro e barro;
Tu és, num só momento, o boi e o carro!
Acorda! O tempo urge...Tu não sabes
Que deténs as rédeas da ação?
Tu és a solução dos teus problemas
E a chave que abre tuas algemas
Repousa, eternamente, em tua mão!
Levanta! O sol se põe... Bate a poeira
Acumulada por tantos verões!...
Tu és a vela-mestra da História,
O caminho que conduz à glória,
A semente das revoluções!

Fonte: <http://blogdobotojuraci.blogspot.com/2008/06/oleiro-e-barro.html>

Fig. 4 imagem associativa à leitura 3



Fonte: Google imagem

Esses próximos alunos exploraram a interpelação lançada pelo eu-poemático ao interlocutor: “Acorda! Já é dia e o teu destino...”, por isso, a imagem de uma mulher dormindo no sofá é coerente com a leitura apontada pelo grupo. No entanto, nem a imagem e nem a explicação dos educandos evidenciam para a questão da autonomia, possivelmente, a temática do poema. Nesse sentido, o grupo não conseguiu levar em consideração o título, “Oleiro e barro”, bem como não conseguiu perceber as relações de sentido frequentemente retomadas no poema, como em “Tu és, ao mesmo tempo, oleiro e barro”.

Portanto, o diálogo apresentado, nesse rápido exame, permite que se faça alguns apontamentos, tais quais: o uso de imagem como instrumento pedagógico favoreceu a leitura dos alunos, pois a imagem é um recurso familiar a eles, além disso, a apresentação das imagens colaborou para que se percebesse as competências e habilidades de leitura dos educandos, assim como as suas fragilidades e inseguranças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos aqui que a ilustração faz parte do conteúdo dos livros didáticos, das aulas de língua portuguesa e de literatura. Sendo assim, devem ser consideradas, avaliadas, problematizadas, pois aprender a ler imagens humaniza o homem, a alfabetização pela imagem é um meio de construir cidadania. Para isso, o aluno deve saber apreciar a imagem dos livros didáticos como arte, reconhecê-la e interpretá-la, o que aponta para o aproveitamento da imagem a que Barthes chama, em fotografia, de Punctum. É o que toca, punge com seu gesto original, o que cria no espectador uma experiência única que transborda para o imaginário.

Por outro lado, algumas categorias de análise da ilustração podem ser estabelecidas com o objetivo de compreender os diferentes usos que dela se faz: como ornamento – para deixar a página bonita; como elucidação – tabelas, desenhos científicos, etc.; como comentário – desenhos que dialogam com o conteúdo do texto, e assim por diante. Interessante observar que as imagens nos livros didáticos em sua grande maioria, no sentido de garantir a existência do fato, isto é, de aproveitar a força de realidade própria da ilustração, ora para ampliar a consciência social do aluno, ora para uma aproximação mais fácil com um grupo de dados de informação considerados relevantes para o projeto pedagógico do livro.

Tratada como ilustração, a imagem tem a importância de ajudar na visualização agradável da página. Se há textos muito longos, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, ela pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura. Assim, nos termos de Orlandi (1993): “A riqueza que um estudo da imagem em livros didáticos pode trazer tem correspondência nas atividades de leitura com textos, ao fazer emergir um leitor capaz de atingir diferentes posições de leitura (ou perspectivas/pontos de entrada)” (ORLANDI, 1993, p.117).

Como todo texto, a obra literária pressupõe a interação entre um produtor e um leitor que constrói o sentido do texto e atribui a ele um valor. Para Jauss (1994, p. 28), a obra não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas. Predispõe seu público para recebê-la de uma maneira definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então - e não antes disso -, colocar a questão da subjetividade.

Assim, vemos que a proposta do mural virtual acima mencionada traz consigo esta postura emocional durante a leitura do texto verbal ou não. Vimos nas falas dos alunos que na tarefa de buscar referências, equivalências de suas compreensões dos textos em imagens, faltam-lhe palavras, conexões, próprias do leitor que está habituado com este gênero. Sabemos ainda que o poeta busca mostrar o mundo de um jeito novo, com a intenção de sensibilizar, convencer, fazer pensar ou divertir os leitores. Ele sugere associações entre palavras, seja pela posição que ocupam no poema, seja pela sonoridade, seja por meio de outros recursos.

É necessário ensinar mais a partir dos textos literários. Lendo-os, tentando compreendê-los, falando e escrevendo a partir deles, os alunos devem aperceber-se de que podem descobrir o que não é visível, experimentar sensações que de outro modo não alcançariam, conhecer mundos construídos que alargam demais textos na mesma língua dos poemas outros textos literários poemas horizontes e servem de compensação para a estreiteza de outras realidades. Através da literatura, os alunos (passiva e ativamente) aprendem, enfim, a usar a língua nos seus diferentes matizes e não apenas a servir-se dela como instrumento de comunicação imediata e funcional.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

COMPAGNON, A. **O Demônio da Teoria**: literatura e senso comum. Tradução

Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: URMG, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e pratica. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2006

GIBSON, James. **The Perception of the Visual World**. Boston: Houghton Mifflin, 1950.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. Tradução: Albin E. Beau, Maria C. Puga e João F. Barreto. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 1930

ISER, Wolfgang. **O Ato de Leitura**: Uma Teoria do Efeito Estético – vol. 1. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1999.

_____. **O Ato de Leitura**: Uma Teoria do Efeito Estético – vol. 2. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1999a.

JAUSS, Hans Robert A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA LIMA, L. (org.). **A Literatura e o Leitor, Textos da Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1991.

MAFFESOLI, Michel. **A Contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável, o compreensível. In. ORLANDI, Eni **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

SAMAIN, Etienne Oralidade, escrita, visualidade: meios e modos de construção dos indivíduos e das sociedades humanas. In UCHÔA Luis Carlos (org.) **Perturbador mundo novo**. História, psicanálise e sociedade contemporânea. São Paulo: Escuta, 1994

SANTAELLA, Lucia & NÖTH, Winfried. **Imagem**: Cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1997.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.