

A criança e a imagem

Maria Alice Faria
UNESP – FCL Assis

RESUMO: O texto trata da relação que se estabelece entre a criança e a imagem. Para tanto, problematiza essa relação na oferta de imagens no ambiente em que ela vive, propondo um trabalho de mediação em âmbito escolar que a forme como leitora crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Imagem; Criança; Mediação.

Introdução

A criança, em seus primeiros anos de vida, vive mergulhada no ambiente que a rodeia, como uma parte integrante dele, sem ter consciência de si própria nesse conjunto. Ao amadurecer psicologicamente, ela vai situando-se no seu meio por meio de uma atividade natural da inteligência, que vai ordenando suas experiências de vida e tudo o que ocorre à sua volta. Essa atividade lhe permite compreender aos poucos o mundo que a cerca, situar-se nele e dominá-lo. Nesse processo de ordenação do mundo para sua compreensão e apreensão, a imagem plástica e/ou gráfica tem papel relevante. Ela ajuda a criança a dominar suas percepções visuais, aprendendo a representá-las em um espaço de duas dimensões, submetidas a critérios de seleção e organização específicas. Ao se familiarizar com a representação intelectual do mundo em duas dimensões, a criança é ajudada pela imagem a alargar suas vivências, quando esta representa situações que ainda não viveu pessoalmente mas que já pode compreender. Assim, auxiliando a criança a "ler o mundo" representado pela imagem, já a estamos introduzindo num primeiro patamar de abstração, preparando-a para atividades intelectuais mais complexas a serem desenvolvidas mais tarde, sobretudo, pela escola, como a leitura da escrita. Por essa razão, desde muito cedo, a escola incorporou a imagem em seu arsenal pedagógico.

A ilustração em textos para crianças começa, pois, com a escola. Sua utilização deliberada como instrumento didático data do século XVII. Em 1658, Comenius publica um manual para o ensino do latim para crianças, onde se apresenta um vocabulário latino em imagens, o *Orbis sensualium pictus*: era primeira vez que uma abordagem didática vinha facilitada e temperada por um elemento de diversão e de

sonho. Depois de Comenius, outros educadores de diversos países o imitaram. Só no século XIX, porém, com a ascensão da burguesia, modificando-se o relacionamento adulto/criança, a imagem começou a fazer parte do livro infantil não pedagógico. Entretanto, nesse tempo, as ilustrações eram ainda pouco numerosas ou se apresentavam apenas em pranchas fora do texto. O aumento da ilustração nos livros infantis aconteceu em função do aperfeiçoamento das técnicas de impressão (os livros se tornaram mais bem impressos e mais baratos) e em consonância com as modificações que vão ocorrendo no relacionamento adulto/criança, influenciado pelo desenvolvimento da psicologia e da pedagogia, a partir do século XIX. *As crianças não mudaram, mas suas expectativas se transformaram, e do mesmo modo mudou a reação dos adultos a estas expectativas das crianças* (Whalley; Chester, 1988, p.53).

Com estas mudanças os livros para crianças desprenderam-se aos poucos do livro especificamente didático ou de formação moral e religiosa, e surgiram autores que escreviam para o entretenimento dos pequenos. Na França, na Alemanha e, sobretudo, na Inglaterra, destacavam-se bons escritores para crianças, como Lewis Carroll, com *Alice no país das maravilhas* (1865), Edward Lear, com o *Book of nonsense* (1846), coleção de poemas cheios de trocadilhos, disparates e jogos verbais. Os contos de fadas, coletados e reescritos já no século XVII, como os *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault, os dos irmãos Grimm, no início do século XIX, tornaram-se populares e tiveram seu grande autor no dinamarquês Hans Andersen. Livros para adultos, como *As viagens de Gulliver* ou as aventuras de Robinson Crusoe, foram adaptados para crianças, além da divulgação de livros de ação.

Agora [na Europa] a literatura infantil e juvenil cobria todos os tipos de leitura: parlendas, contos de fada, viagem e aventura, histórias de escola, contos de fantasia e imaginação e, naturalmente, livros de pintura de todos os tipos eram considerados de proveito para a criança leitora, acrescentando-se a passagem condicional pelos livros de moral, didáticos ou religiosos, agora com importância menor. (Whalley; Chester, 1988, p.72).

A combinação de todas essas circunstâncias levou ao florescimento da ilustração e à produção, afirmam Whalley e Chester. Mas só a partir dos anos 1930, entretanto, a imagem começou a se tornar elemento preponderante no livro infantil, ficando o texto como acessório ou então ambos se associando de tal modo que passaram a formar um conjunto indivisível. A imagem, assim, reforça diferentes aspectos do texto e o

imaginário da criança pode desenvolver-se em dois planos: o do *texto escrito* e o do *texto visual*.

Modalidades de percepção no livro para crianças

Ao lermos hoje um livro para crianças nos defrontamos com duas modalidades de artes: as artes do tempo e as artes do espaço. As artes do tempo são dinâmicas, ou seja, a mensagem é recebida progressivamente, à medida que a leitura (por exemplo, na narrativa escrita) ou a escuta (na narrativa oral) é feita. Diz-se que sua leitura é *linear*. No texto escrito seguimos as palavras linha a linha, da esquerda para a direita e de cima para baixo, no caso da escrita ocidental. Ao ouvirmos uma narrativa oral, acompanhamos a exposição do narrador (ou do leitor, no caso da leitura em voz alta de texto escrito) para apreendermos - no tempo - a sequência daquilo que se está ouvindo.

Nas artes do espaço - imagens plásticas - elas são consideradas como *estáticas*. A imagem está inteira diante de nossos olhos e a mensagem é inicialmente recebida de forma global; em seguida o olhar percorre a imagem numa *leitura circular*, movendo-se em diferentes direções, segundo o interesse do leitor ou aspectos específicos da imagem que se destacam do conjunto, impondo-se primeiro ao olhar decodificador. Neste primeiro momento da leitura, a imagem-unidade pode causar no leitor certas reações, como a de prazer, de curiosidade, de rejeição etc. Em seguida, para termos uma ideia completa da imagem, somos levados a percorrê-la em diversos sentidos, a explorá-la parte por parte, quando complexa, atividade que se dá também no tempo. Esta é uma atividade pedagógica fundamental na prática da leitura da imagem e precisa ser desenvolvida desde cedo, até mesmo antes da leitura da escrita.

No livro para crianças, quando se trata de narrativa apenas pela imagem, a leitura participa do tempo e do espaço, sendo, portanto, estática e dinâmica. Estática, porque cada imagem (quadro ou página) contém elementos que levam à leitura circular, a fim de se apreender os diferentes elementos descritivos e narrativos ali presentes. Mas, para se apreender a narrativa que vai se desenrolando durante a leitura pelas imagens, temos que acompanhar a sequência delas, numa leitura linear e dinâmica - para seguirmos passo a passo a história.

Nos livros em que o texto escrito divide a página com a imagem, devemos observar o *diálogo* que se estabelece entre tempo e espaço, de modo que as duas linguagens se complementem, enriquecendo a leitura.

A escola, de modo geral, pela sua história centrada na aquisição do texto escrito, negligencia a leitura da imagem, uma lacuna que hoje se amplia muito, uma vez que vivemos em uma intensa cultura da imagem. Por isso, uma das funções do ensino da leitura precisa também ser o da leitura da imagem - cuja apreensão apresenta características próprias - e não apenas a do texto escrito.

Num quadro ou imagens de ilustração de livros para crianças, a interpretação se efetua através da *trajetória do olhar*. Para a psicóloga francesa Jacqueline Danset-Léger, ler um quadro ou ilustração é captar as informações semânticas veiculadas pela imagem. Assim, a informação oferecida no texto não verbal, por menos complexa que seja, é sempre apreendida por uma série de fixações discretas em suas diferentes partes. Por isso, o editor francês Christian Bruel enfatiza:

Ler a imagem como parte essencial da narrativa, ler entre as imagens, ler as cores, para além de uma boniteza e de um estetismo simplório, ler o ritmo, a articulação do texto e da imagem, sua disposição relativa na página dupla, unidade de base do livro. *Tudo isso se aprende: é preciso aguçar o olhar e aprender a decodificar todos estes elementos constitutivos de sentido.* (Bruel, 1988, p.56) [grifo nosso]

Pesquisas vêm sendo feitas para estabelecer os diferentes níveis de aprofundamento na leitura de uma imagem. Já no início do século XX, os psicólogos franceses Alfred Binet e Théodore Simon, segundo Danset-Léger (1988), fizeram uma pesquisa

[...] dita de gravuras,... numa perspectiva genética depois de ser utilizada numa perspectiva diferencial, e integrada na Escala Métrica da Inteligência, com os três níveis [básicos e progressivos na apreensão de uma imagem], de enumeração, de descrição e de interpretação. (1988, p. 128)

Num primeiro momento, a criança *enumera* os elementos que vê na imagem; num segundo momento, ela os *descreve* e finalmente, ela faz a *interpretação* desses dados, completando a leitura da imagem. A partir das experiências de Binet, inúmeros psicólogos acrescentaram outros dados importantes para a compreensão desses três níveis no aprofundamento da leitura de uma imagem. Entretanto, “[...] de uma maneira geral, o nível de leitura de das imagens depende também em parte de seu tema, de seu conteúdo, de sua significação, de seu grau de complexidade, de seu nível de animação, do estilo do desenhista etc.” (Danset-Léger, 1988, p.130).

Denise Escarpit, psicóloga que se dedica ao estudo da literatura infantil, apresenta experiências concludentes sobre esses três estágios da leitura da imagem pela criança:

A criança vai reconhecer primeiro os sinais tranquilizadores, porque são a reprodução da realidade: são elementos picturais separados que a criança decodifica e nomeia separadamente; é uma leitura por enumeração ou mais exatamente por desmembramento e denominação de itens. Mas a soma linear das significações dos elementos picturais denominados não constituem a significação da imagem; e isto a criança o percebe. Com efeito, ela vai tentar, de página em página, de imagem em imagem, descobrir os laços que unem estes signos (ou sinais), para construir, com toda liberdade, um mundo que será para ela a realidade do momento. Esta construção se traduzirá por uma frase que estabelecerá laços entre os diferentes elementos da enumeração inicial e chegará a uma descrição - quando a criança toma consciência da ação denotada - e a uma interpretação - quando ela estabelece relações entre os denotados visuais (itens ou ações) de uma mesma imagem ou de imagens diferentes, ou de relações entre os denotados visuais e sua própria experiência. (Escarpit, 1973, p. 18)

Uma ideia baseada no bom senso é considerar a facilidade de leitura de uma imagem ligada à sua simplicidade. Pesquisas feitas com crianças, relatadas por Danset-Léger (1988), contestam conclusões desse tipo, pois são muitas as razões que podem influenciar a leitura da imagem pela criança. Diante de uma imagem ela pode ter pelo menos dois tipos de reação:

1. A imagem desperta interesse, curiosidade, estimula o desejo de decifrá-la etc. Neste caso, o seu apelo dirige-se à razão, ao raciocínio e leva a condutas exploratórias cognitivas ou perceptivas.
2. A imagem pode também ser agradável e neste caso a recepção da criança é prazerosa, estética (ligada ao gosto) e leva a condutas de exploração recreativas. Estes dois tipos de reação podem se cruzar, se excluir ou ocorrerem juntos na leitura de uma mesma imagem.

Nem sempre uma imagem muito simples, que desperta reações agradáveis na criança, por sua própria natureza ou pela fácil legibilidade, prende o seu interesse. Por outro lado, uma imagem complexa ou incongruente, pode despertar a curiosidade, a vontade de compreendê-la, sem que isso a torne mais atraente e implique necessariamente o gostar por parte da criança, o que levaria ao sentimento estético e ao prazer. Mas o que são exatamente imagens complexas e/ou incongruentes?

Uma imagem é mais ou menos complexa, do ponto de vista do leitor, se ela for constituída por maior número de elementos; ou quando estes elementos são heterogêneos, independentes uns dos outros e/ou irregularmente distribuídos (Danset-Léger, 1988).

O papel da complexidade é provocar a atenção da criança, o seu desejo de exploração, despertar a curiosidade e orientar, finalmente, suas preferências estéticas. É a partir dos seis anos que as crianças começam a apreciar imagens complexas. E a complexidade da imagem não a torna necessariamente difícil de ler. O livro de Fernanda Lopes de Almeida, *Luciana e a bolsinha nova*, ilustrado por Agostinho Gisé, por exemplo, apresenta imagens complexas: ao lado da ação principal, a respeito de Luciana, existe uma série de narrativas que podem ser acompanhadas pela criança, sobretudo quando a menina vai ao parque: crianças brincando, lendo, animais que estão por ali etc. e cujas ações se prolongam por mais de uma imagem-unidade. Há também muitos detalhes a serem observados. Entretanto, o desenhista utiliza técnicas para facilitar a leitura, como a disposição de planos claramente organizados, em altura e profundidade; o destaque dado à ação principal, colocando Luciana sempre em primeiro plano e as ações complementares bem menores, distanciadas pela perspectiva, tomada frontalmente. Além disso, Gisé utiliza cores suaves, evitando os contrastes e as tensões. Estes fatores tornam a ilustração muito legível e as crianças gostam dela. Já *Outra vez*, de Angela Lago, com a narrativa apoiada apenas nas imagens, apresenta uma complexidade gráfica que, à primeira vista, pode parecer confusa, apesar da qualidade do desenho. Os inúmeros elementos representados em cada página e sua organização igualmente complexa provocam um esforço maior de leitura, recompensado, porém, pelo humor e graça dos detalhes e das ações paralelas à principal, todas muito sedutoras.

Uma imagem é insólita ou incongruente, quando há um conflito de informação, ou seja, quando ela reúne elementos que frustram a expectativa do leitor em relação às percepções rotineiras, ao hábito, aos costumes etc. Ela não precisa ser necessariamente fantástica para ser incongruente. A apresentação de situações, atitudes, trajés, posturas ou ação que quebrem as convenções rotineiras podem ser consideradas insólitas. Por exemplo: a ilustração do pai de Glorinha (trajés, postura, expressão...) feita por Alcy, em *A curiosidade premiada*, de Fernanda Lopes de Almeida. São também incongruentes todas as ilustrações que atribuem aos animais posturas e comportamentos não conformes à sua natureza. Ilustrações de histórias maravilhosas ou de fantasia em que acontecem coisas impossíveis na realidade, ou as atitudes da velhinha mineira, em *A velhota Cambalhota* (Sylvia Orthof e Tato). O insólito da imagem chama mais a atenção quando a incongruência é total, como em *Cabeça feita pé quebrado*, de Cora Ronai. Já a fantasia da coleção Ping Póing, de Eva Furnari, onde as páginas da esquerda podem ser combinadas com as da direita no livro todo, criando as mais variadas situações

extravagantes, servem de ponto de partida para a invenção de histórias com situações não rotineiras.

Conforme os objetivos estabelecidos pelos autores (escritores e/ou ilustradores) a imagem insólita ou incongruente pode despertar o riso, no caso de histórias e situações cômicas ou de humor, ou pode levar o leitor para mundos fantásticos ou maravilhosos.

Concluindo, a imagem para agradar a criança precisa apresentar movimento, surpresa ou conflito; *uma imagem pode ser mais apreciada*, escreve Danset-Léger, *porque ela é mais variada ou menos banal, portanto menos previsível* (1988, p.37). O importante é que todos esses elementos devem estar bem dosados e equilibrados em relação ao desenvolvimento da criança. Mas, para que imagens complexas ou insólitas sejam efetivamente apreciadas, *elas devem oferecer um grau de organização muito elevado, de tal forma que o esforço despendido para compreendê-la não seja grande demais, destruindo o interesse ou o prazer que tenha suscitado no início* (1988, 37).

Por tudo isso, na leitura da imagem, a criança deve ter a maior liberdade possível de interpretação das ilustrações, pois elas suscitam interpretações mais variadas que a linguagem escrita. *A plasticidade que domina na elaboração das imagens*, conclui Danset-Léger, *as torna naturalmente mais abertas às interpretações possíveis (eventualmente contraditórias) e são tanto mais numerosas e mais densas quanto mais a imagem é rica em informação* (1988, p.121).

Ler a imagem é pois importante no desenvolvimento geral da criança, na formação de seu gosto estético, no auxílio à alfabetização e sobretudo como forma de lazer construtivo e prazeroso ao mesmo tempo. Não podemos perder de vista que a imagem, como escreve Despinette, *é uma literatura em cores, uma entidade que precisa ser considerada como uma nova escritura* (p. 121).

Assim, em todos os atos da criança - do lazer às atividades educativas - a imagem deve ter o destaque e o tratamento que merece.

Sugestões de trabalho

Na sua vida diária, a criança, rodeada hoje de imagens, aprende espontaneamente a se familiarizar com a representação intelectual do mundo em duas dimensões, ou seja, através de desenhos. Regina Yolanda, escritora e ilustradora de livros para crianças, criou alguns livros da coleção Pintassilgo (Studio Nobel), que podem ser úteis nessa familiaridade com a representação do mundo em duas dimensões. No livro *Dalila*, a

autora apresenta uma cachorrinha, sob cujos desenhos há textos curtos, a serem lidos pelo mediador adulto, a fim de orientar a atenção das crianças para detalhes e para o conjunto das imagens. Na página 3, vemos o desenho de um cachorro, destacado num fundo azul com plantas em branco, e a frase: '*Dalila é uma cadelinha*'. A simplicidade existente entre texto e imagem ajuda a criança a visualizar o bicho em sua representação gráfica, de modo a ir habituando as crianças a associarem o que já conhecem pela fala ao desenho (e mais tarde estas frases simples poderão servir de estímulo à alfabetização). Em seguida, a autora vai detalhando alguns processos de representação da imagem da cachorra e seu aspecto físico, chamando atenção para detalhes. No final do livro, inseriu uma página onde apresenta sugestões úteis de trabalho para os professores. É, pois, um livro e uma coleção interessante para o trabalho inicial com a imagem e com crianças pequenas. Existem outras coleções com desenhos simples, representando objetos em suas linhas gerais, que também podem ser utilizados da mesma maneira. Recomenda-se aos professores que pesquisem nos catálogos de editoras especializadas.

I. Jogos de imagens

Inicialmente, as crianças tendem a não fazer distinção clara entre desenhos simples, ilustração de livros infantis e fotografias. Assim, um trabalho interessante será oferecer atividades que proporcionem às crianças distinguir esses aspectos da representação pela imagem. Usando jornais e revistas, as crianças poderão colar em folhas previamente diagramadas para tal fim, ou seja, com lugares bem determinados para cada modalidade, um desenho e uma fotografia recortados de qualquer tipo de periódicos.

Um trabalho mais sofisticado poderá ser feito por uma equipe de professores da escola, o qual servirá para diversas classes e ficará como material pedagógico permanente. Propomos escolher alguns temas ligados à vida cotidiana das crianças, por exemplo, animais, plantas, flores, móveis, objetos etc. Tirar cópias em tamanhos padronizados desses elementos em três modalidades: desenho de linhas simples, ilustração de livro infantil e foto. Esses elementos serão colados em cartões de cartolina (cujo tamanho será decidido pelos professores). É preciso confeccionar vários conjuntos dos mesmos temas.

Organizando a classe em grupos, cada um deles receberá um conjunto dos cartões. As crianças deverão reunir os mesmos temas nas três modalidades e colocá-las

em uma folha previamente diagramada para este fim, onde precisarão seguir a ordem de colocação, começando pelo desenho simples, a ilustração no meio e a foto em terceiro lugar.

Apenas os desenhos simples podem apresentar dificuldade para serem encontrados, mas talvez o professor de Arte poderá desenhá-los para a escola. Quanto às ilustrações de livros infantis, seria melhor colocar desenhos de livros já conhecidos das crianças. As fotos podem ser recortadas de periódicos ou serem feitas pela própria equipe da escola, ou ainda trazidas pelas crianças. É importante que cada cartão apresente o nome do tema no desenho, o nome do autor da ilustração no caso de imagem de livro para crianças e o autor da foto.

II. A leitura da imagem em três momentos progressivos

Trata-se de atividade a ser utilizada para se ler uma imagem em livros infantis, em cartazes de propaganda ou isoladas. Neste caso, pode-se seguir a proposta de Escarpit, citada neste artigo:

1. Reconhecer inicialmente os elementos constantes na imagem, estimulando a criança a decodificá-los e nomeados.
2. Ajudar a criança a estabelecer laços de vários tipos que unem esses elementos nomeados, começando pelas ações e passando à descrição dos espaços em que essas ações se passam.
3. No caso, de livros com histórias, proceder da mesma forma nas páginas seguinte, mas no terceiro momento, ajudar as crianças a estabelecer elos entre as diferentes imagens, construindo uma história.

Outro tipo de trabalho com este percurso pode ser feito com quadros de grandes pintores, como *As meninas*, de Velasquez, por exemplo. Neste caso, no terceiro momento, as crianças imaginarão o que pode acontecer em seguida à cena. No caso de *As meninas*, podemos sugerir que o cachorro que está lá pintado saia correndo pela sala. O que farão as crianças? E os adultos? Como terminará o episódio?

III. Leitura com predominância descritiva

A ação do leitor em relação ao texto se dá de maneira pontual: ele se refere aos elementos que vê em cada ilustração, individualizando-as e lendo-as como retratos “fechados”, promovendo *ligação tênue, por vezes equivocada, entre elas*. Não significa que o leitor não compreenda o fio condutor da narrativa, mas suas referências baseiam-se nas ilustrações e tendem a voltar-se a elas e menos à história como um todo.

Trata-se de uma leitura feita quadro a quadro, menos atenta ao conjunto, algo que pode implicar problemas de entendimento, chegando-se a interpretações diferentes (de personagens e situações) daquela proposta pela história linear.

Outra característica desse tipo de leitura é a *articulação incoerente*. O leitor reproduz a história promovendo o encadeamento das ilustrações, mas com problemas de coerência, sobretudo quando se tem em conta a organização da narrativa original.

Uma terceira característica percebida nesse perfil de leitura é a *precariedade de referências* além daquelas explicitamente mencionadas nas ilustrações. Em razão de estar ancorada em quadros percebidos como “fechados”, a leitura tende a destacar a marcação das ações e menos dos indicadores temporais, espaciais e situacionais da narrativa. A leitura não constrói a narrativa, antes reporta seus elementos mais visíveis. O “preenchimento das lacunas” do texto está ancorado na experiência pessoal do leitor e menos das indicações propostas pela ilustração.

IV. Leitura com predominância da paráfrase

Extrapolando os limites da descrição, neste plano o leitor domina a narrativa, ao menos no âmbito da paráfrase. *As ilustrações passam a ser vistas mais como “janelas” do que como “retratos”*. A percepção dos códigos visuais e da ideia de conjunto da narrativa inspira o leitor a dar vida às cenas retratadas, num exercício de reconstrução de imagens que geralmente carrega boa carga de individualidade. É possível pressupor que o aluno, mesmo intuitivamente, saiba os pontos relevantes da história (a situação inicial, a situação de desequilíbrio e o desfecho).

Embora as marcas do tempo mais visíveis sejam percebidas pelo leitor, há certo achatamento temporal. As situações narradas tendem a apresentar uma mesma “duração” e o tempo é visto de modo linear e imediato. As personagens são avaliadas como boas ou más, maiores ou menores, confiáveis ou não, sem nuances.

V. Leitura autônoma

Trata-se de uma situação de leitura que, além de pressupor o domínio pleno do percurso da narrativa, tende a observar a história não apenas como uma sucessão de episódios. Atitudes de *memorização, compreensão e imaginação* ganham contorno mais visível e integrado, permitindo-se perceber um território que vai além das ilustrações e uma experiência com reversibilidade (cada situação narrada se relaciona com o conjunto do que veio antes e se preocupa com o que virá depois). Uma das marcas mais claras desse processo está nas *inferências* que o leitor consegue estabelecer, para completar a história e mesmo suscitar novos desdobramentos para o percurso original.

De maneira geral, a *leitura autônoma* transparece, não porque o leitor consegue ler “corretamente” determinados elementos ou a história linear de um texto, mas principalmente porque ele consegue *construir uma história que vai além das ilustrações, mas de algum modo articulada com a proposta original com a qual se deparou no livro*. O encadeamento entre uma ilustração e outra não supõe apenas uma relação de contiguidade, mas supõe um cenário vivo e interativo (como se o leitor percebesse a ilustração como uma “janela”, mas se colocasse por vezes “do lado de lá”). As ilustrações acabam atuando como pontos de referência.

Não é possível estabelecer um limite mínimo para a *leitura autônoma* e muito menos um limite máximo, pois estamos no terreno da subjetividade, dos contextos pessoais e sociais etc. Há apenas indicações que apontam para a relação autônoma: além de demonstrar pleno domínio do percurso da narrativa original, o leitor tem desenvoltura em relação às referências temporais e espaciais (onde estariam os personagens da história?), além de encontrar marcas pessoais consideráveis (reconhecer-se numa situação encontrada no livro, por exemplo). Sua diferença em relação à *leitura descritiva* está na desenvoltura do encadeamento proposto, com impressões pessoais ancoradas no texto e não apenas na vivência do aluno.

VI. Hipertexto

Tópico importante nos dias de hoje, sobretudo para a análise da navegação feita em sítios e redes sociais, o hipertexto não será aqui explicitado em termos históricos ou técnicos, mas tão somente em seu potencial pedagógico. Mais de uma década atrás, Marcuschi (2001) alertava para o fato de que o hipertexto obrigaria a escola a repensar o

currículo, a rever e identificar fontes, a estabelecer parâmetros mínimos para a “ordenação do fragmentário”. Para ele e diversos outros autores, o hipertexto tende a mudar a concepção de leitura, de texto, de coesão e de coerência textual, conferindo-se ao leitor não apenas o papel de receptor, mas também o de autor do conjunto ou do percurso de sua leitura. Basta lembrar que as noções de coesão e de coerência, até então características do produtor e do texto produzido, passam a ser estabelecidas pelo próprio leitor, que tem a si mesmo e seus pares como medida para selecionar e hierarquizar as informações de que dispõe.

Mas o próprio Marcuschi (2001) afirma que o hipertexto, para a escola, é “[...] um ponto de chegada e não um ponto de partida”. Assim, uma das alternativas pedagógicas está justamente em observar o hipertexto gerado durante um tempo determinado, a partir de consulta a fontes determinadas. Tal solução, sempre parcial, ao menos serve como laboratório para a compreensão da dinâmica da informação por parte dos produtores de informação e também por parte dos leitores. Observe-se o recorte de chamadas noticiosas que constavam do portal *G1* no *twitter*, em 11 de janeiro de 2011, às 22h22:

1. Dois trechos da BR-040 continuam interditados após queda de barreiras
2. Itália paralisa aprovação de acordo com Brasil até solução de caso Battisti
3. Chuva deixa Defesa Civil do Rio em estado de atenção
4. Adolescente suspeito de estuprar mulher de 68 anos é detido no RS
5. Quarta-feira (12) de muita chuva no Sudeste do Brasil
6. Famílias ficam desabrigadas devido às chuvas que castigam Minas Gerais
7. Polícias de SP anunciam mudanças em seus departamentos
8. JN no Ar mostra situação precária de hospitais públicos em Rondônia
9. Chuva dá uma trégua em São Paulo
10. Temporal provoca cinco mortes em São José dos Campos (SP)
11. SP: governo anuncia investimento bilionário para conter enchentes
12. Família do acusado lamenta tiroteio no Arizona e pede privacidade
13. Flamengo prepara festa para receber Ronaldinho Gaúcho
14. No Fashion Rio, modelos usam “burca fashion” para esconder cabelo
15. Moradores usam câmeras amadoras para registrar chuva de SP
16. São Paulo registra 12 mortes pelas chuvas
17. São Paulo sofre com o pior temporal do verão
18. Roqueiros tiveram pior desempenho nas paradas britânicas em 50 anos
19. Game de dança “Just Dance 2” vende mais de 5 milhões de cópias
20. Mais de 39% dos brasileiros acima de 18 anos não têm conta bancária
21. Procuradoria quer investigar se Alckmin recebeu doação irregular
22. Alexandre Herchcovitch confirma modelo transexual na SPFW
23. Conselheiro do Cruzeiro é morto a tiros na Região Noroeste de BH
24. Salvador registra duas mortes por meningite neste ano
25. Apreendidos veículos roubados que estavam na Vila Cruzeiro, no Rio
26. Carro cai em buraco no asfalto na Vila Madalena, em São Paulo
27. Bombeiros confirmam 2ª morte em desabamento em Nova Friburgo
28. Juiz aceita denúncia, mas libera torcedores presos em BH

29. Imagens mostram procuradora após atropelamento no
30. Vencedor do Oscar, “Apenas uma vez” vai virar musical da Broadway
31. Confirma a correção das provas do terceiro dia da 2ª fase da Fuvest
32. Esquilo vai parar na jaula dos tigres em zoológico e visitante grava
33. Criança morre em desabamento em Nova Friburgo, dizem bombeiros
34. Imagens mostram resgate dramático de mulher no interior de SP
35. Temporal alaga ruas e provoca falta de luz em Porto Alegre
36. Em telefonema, Dilma e Chávez agendam reunião bilateral
37. “Não sei o que vai ser da vida”, diz pai de crianças mortas pela chuva em SP
38. “Estamos isolados em casa”, conta moradora de Atlanta, atingida pela neve
39. Menina de 9 meses morre sufocada com lã no litoral de SP
40. Enchentes matam pelo menos 10 e deixam desaparecidos na Austrália

Como transformar essa diversidade de chamadas em atividade pedagógica? Primeiramente, as chamadas podem ser organizadas por ordem de preferência dos alunos. O professor terá aí oportunidade de discutir os planos sensorial e emocional, que envolvem questões retrospectivas. Num segundo momento, as informações podem ser hierarquizadas sob outros ângulos, tratando-se então das questões racionais. Exemplos:

Tempo e temperatura:

1. Chuva deixa Defesa Civil do Rio em estado de atenção
2. Quarta-feira (12) de muita chuva no Sudeste do Brasil
3. Chuva dá uma trégua em São Paulo
4. Moradores usam câmeras amadoras para registrar chuva de SP
5. São Paulo sofre com o pior temporal do verão
6. Temporal alaga ruas e provoca falta de luz em Porto Alegre

Tempo e temperatura (consequências):

1. Dois trechos da BR-040 continuam interditados após queda de barreiras
2. Famílias ficam desabrigadas devido às chuvas que castigam Minas Gerais
3. Temporal provoca cinco mortes em São José dos Campos (SP)
4. SP: governo anuncia investimento bilionário para conter enchentes
5. São Paulo registra 12 mortes pelas chuvas
6. Bombeiros confirmam 2ª morte em desabamento em Nova Friburgo
7. Criança morre em desabamento em Nova Friburgo, dizem bombeiros
8. Imagens mostram resgate dramático de mulher no interior de SP

9. Temporal alaga ruas e provoca falta de luz em Porto Alegre
10. “Não sei o que vai ser da vida”, diz pai de crianças mortas pela chuva em SP

Outras formas de organização:

- a) por temas** (política, polícia, economia, educação...);
- b) por hierarquia** (das mais importantes para as menos importantes);
- c) por interdependência**, destacando-se apenas aquelas que têm algo entre si;
- d) por fatos concretos**, excluindo-se opiniões e anúncios;
- e) por fontes**: públicas, privadas, jornalísticas;
- f) por geografia**: no caso brasileiro, distinguir regiões, estados e municípios;
- g) por tempo**, distinguindo-se eventos de longa duração e eventos pontuais;
- h) por interesse público**: distinção entre matérias jornalísticas e mera publicidade.

O recorte feito determina os modos de organização dos temas. Tais modos, por seu turno, podem se multiplicar bastante, dependendo do objetivo que se pretende. O recorte utilizado acima é aleatório. É sabido que, nos dias seguintes àquelas chamadas e matérias, aconteceu a tragédia na região serrana do Rio de Janeiro, com centenas de mortos. Observadas dias depois, aquelas mesmas chamadas poderiam ter outra hierarquia, destacando-se o caráter antecipatório das matérias relacionadas ao Rio de Janeiro.

Referências bibliográficas

- BRUEL, CH. Dans la forêt Qui cache des arbres. *L'enfant lecteur*. Editions *Autrement*. Paris, n. 97, mars, 1988, p.56.
- DANSET-LÉGER, J. *L'enfant et les images de la littérature enfantine*. Liege-Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988. p.56.
- DESPINETTE, J. Entrevista. *L'enfant lecteur*. Editions *Autrement*. Paris, n. 97, mars, 1988. (Série Mutations) p. 121.
- ESCARPIT, D. La lecture de l'image: moyen d'expression du jeune enfant. Paris, *Communication et Langage*, n. 20, 1973, p. 18.

WHALLEY; CHESTER. *A history of children's illustration*. Londres: John Murray / The Victoria & Albert Museum, 1988.