

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

SAMANTHA APARECIDA MOURA MARTINS VIEIRA

ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR:
A Importância da imagem em movimento como recurso pedagógico

RIO DE JANEIRO
2005

SAMANTHA APARECIDA MOURA MARTINS VIEIRA

ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR: A Importância da imagem em movimento como recurso pedagógico.

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia. Área de concentração: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação e Comunicação.

Orientadora: Prof^a Ms^a VALÉRIA CRISTINA LOPES WILKE

RIO DE JANEIRO

2005

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Departamento de Filosofia e Ciências Sociais
Escola de Educação
Curso de Pedagogia

Reitoria da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro:
Prof^ª Dr^ª Malvina Tuttman

Decano do Centro de Ciências Humanas:
Prof^º Dr^º Luís Cleber Gak

Diretora da Escola de Educação:
Prof^ª Dr^ª Mônica Duarte

Chefe do Departamento de Didática:
Prof^ª Dr^ª Carmem Diolinda Sanches Sampaio

Orientadora da Monografia:
Prof^ª Ms^ª Valéria Cristina Lopes Wilke

Professora da Disciplina Monografia II:
Prof^ª Dr^ª Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

AGRADECIMENTOS

**À minha mãe, Sandra Moura por me oportunizar este momento.
À minha orientadora, Valéria Wilke pela paciência e dedicação.
À professora Leila Ribeiro, pelo incentivo e força para continuar a pesquisa.
Ao meu namorado Raphael Mattar, pelo apoio nas horas difíceis.
À minha tia Fátima e avó Conceição, pelo incentivo.
A todas as pessoas, que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.**

“[...] o descobrimento da pedagogia da imagem deve servir para que o espectador, receptor de mensagens, passe a ser um receptor participativo e capaz de dar resposta às mensagens audiovisuais, que lhe permita comunicar-se melhor com outras pessoas e conhecer com maior profundidade seu próprio mundo” (VALDÍVIA & MATILLA *apud* SILVEIRA, 2001, p.7).

RESUMO

O Século XX assistiu a um vertiginoso desenvolvimento científico-tecnológico que tem imposto à sociedade, de um modo geral, e, em particular à escola, uma transformação radical. Saberes que anteriormente eram veiculados exclusivamente através de livros e pela escola formal passaram a ser disseminados por outros espaços como a mídia, sendo que esta abrange veículos e linguagens diversas, que nos tem seduzido pelo uso, por exemplo, dos recursos audiovisuais. Hoje em dia, o processo de comunicação está instrumentalizado pelas diversas formas de tecnologia, o que trás para a educação um grande desafio: acompanhar a evolução tecnológica para se efetivar como processo de formação. Seja como for, o primeiro objetivo da expressão (escrita ou visual) é fazer-se entender. Mas somente quando se toma consciência da complexidade da linguagem visual, passa-se a reconhecer e a valorizar a sua riqueza, no qual o significado de uma imagem, ou mensagem visual, não pode ser único e esgotável, pois através de uma mesma imagem podemos fazer diferentes interpretações e colher informações de diversos âmbitos. Logo, é consequência natural que os próprios educadores tenham uma nova postura e acompanhem tais mudanças e transformações a fim de estarem sempre aptos e integrados para melhor satisfazer as necessidades de aprendizagem de seus educandos.

Palavras-chave: sociedade, escola, imagem, comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	p. 7
2 CAPÍTULO I: HISTÓRICO SOBRE IMAGEM	p. 11
2.1 O que é imagem?.....	p. 11
2.2 Os meandros da imagem.....	p. 13
2.3 A imagem e seu processo de comunicação.....	p. 14
3 CAPÍTULO II: A LEITURA DO MUNDO	p. 19
3.1 Educação problematizadora x Educação Bancária.....	p. 21
3.2 Letramento: História e Conceituação.....	p. 25
3.3 Linguagem.....	p. 31
3.3.1 Linguagens não-verbais – Visuais.....	p. 35
3.3.2 Linguagens não-verbais – Sonoras.....	p. 36
3.4 Em Defesa do uso da imagem na Educação.....	p. 37
4 CAPÍTULO III: NOVAS TECNOLOGIAS NO MEIO EDUCACIONAL	p. 42
4.1 Tecnologia e Educação.....	p. 42
4.2 Comunicação e Transformação Social – Novos paradigmas.....	p. 43
4.3 Processos Educacionais – O velho e o novo paradigma.....	p. 46
4.4 O Cinema como pedagogia.....	p. 48
5 CONCLUSÃO	p. 51
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 53

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a aprendizagem é um processo de elaboração mental e subjetivo pelo qual, certos conteúdos, crenças e convicções são modificados e cedem espaço para novas formas de se pensar o mundo. Sabemos também que essa transformação ocorre através da relação dialógica entre o educador e o educando, e que devemos considerar a “bagagem” trazida pelos educandos.

As pessoas podem não ser letradas, mas todas estão imersas na cultura e, quando o educador consegue fazer a ponte entre a cultura dos alunos, estabelece-se o diálogo para que novos conhecimentos sejam construídos (FREIRE, s/d apud [file:///A:\MULTIRIO- Multieducação.htm](file:///A:\MULTIRIO-Multieducação.htm), 2005, p. 2).

Paulo Freire afirma que a “*leitura do mundo precede a leitura da palavra*”, com isto querendo dizer que a realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento.

Como então planejar um processo educativo sem identificar o que forma e informa nossos alunos, a fonte de seus gostos e entretenimento? Conhecer a bagagem cultural dos estudantes, entendendo a cultura de modo abrangente que aqui expomos, é entender como são constituídas sua cultura e sua identidade para, a partir desse conhecimento, poder, através da comunicação educativa, forjar uma cultura comum, interagindo com nossos alunos.

O Século XX assistiu a um vertiginoso desenvolvimento científico-tecnológico que tem imposto à sociedade, de um modo geral, e, em particular à escola, uma transformação radical. Saberes que anteriormente eram veiculados exclusivamente através de livros e pela escola formal passaram a ser disseminados por outros espaços como a mídia, sendo que esta abrange veículos e linguagens diversas, que nos tem seduzido pelo uso, por exemplo, dos recursos audiovisuais.

Mais recentemente, os avanços das novas tecnologias de comunicação e informação possibilitaram aos meios comunicacionais instaurarem a idéia de sociedade de rede em que as

As pessoas estão interligadas pelas redes telemáticas, o que abre a possibilidade de democratização do acesso à informação. Neste contexto, a palavra escrita, outrora detentora do poder único de informação, está sendo questionada neste poder de ser o *medium* privilegiado de transmissão de valores, de conteúdos e outros meios, como o audiovisual, estão sendo considerados como válidos para efetuarem também esta transmissão. A imagem, presente no audiovisual, neste processo tem sido valorizada.

As escolas ainda não conseguiram reconhecer e incorporar institucionalmente o valor destas novas linguagens, formas e meios para a construção do conhecimento do educando. A força dos meios de comunicação junto às sociedades modernas tem provocado uma série de alterações nos modos de os grupos humanos se relacionarem com a informação e com o conhecimento, porque eles atuam nas formas de ver e sentir a realidade, e neles há a presença marcante da imagem. Essas mudanças têm alcançado, de algum modo, o universo da escola e das ações desenvolvidas pela educação formal. O rádio, a televisão, o cinema, o vídeo-game, o computador, enfim, a imensa quantidade de códigos, imagens, ícones, símbolos, veiculados por estes meios não necessariamente escritos ainda não estão definitivamente incorporados pela instituição escolar e trabalhados pelos professores.

As linguagens institucionalmente não escolares, tais como as do rádio, da televisão, audiovisuais, vídeo-game e do computador possuem organização e lógica interna dos lugares de onde se originam, e, talvez este seja um dos motivos que faz com que elas ainda não tenham tido o reconhecimento institucional da escola.

— Cabe, então, à escola assumir uma abordagem pedagógica dos processos envolvidos nos meios de comunicação de massa, o que atualmente constitui um desafio para muitos educadores. É por isso que ela deve abrir-se para a discussão sobre o impacto das mídias no cotidiano escolar, principalmente no momento em que

O mundo pós-moderno faz uso de uma linguagem dinâmica, repleta de motivação e atrativa. Os estudantes, a todo o momento, estão próximos de

estímulos visuais e auditivos, além de serem chamados a tomar decisões e fazer escolhas [...]. A escola - que educa - não pode ser indiferente aos rumos dessa modernidade, sob o grave risco de se dissociar de seu tempo e perder a razão de sua existência. É fundamental que ela avalie e participe de maneira construtiva do processo (COUTINHO, 1995, p. 25). ✕

É necessário que a escola enfrente conscientemente os mecanismos que operam nos vários níveis da mídia para não formar (ou continuar formando) gerações cegas e passivas, pois, como afirma Morán (1995, p. 26):

Na comunicação, as tecnologias não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. O professor transforma-se agora, no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos, depois questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, indagando sobre os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria - o conhecimento com ética [...] o processo de ensino - aprendizagem ganha, assim, um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitada.

Diante da atual realidade em que a tecnologia potencializa as capacidades humanas, torna-se necessário que os professores conheçam os meios audiovisuais e saibam utilizá-los pedagogicamente visando ampliar os horizontes dos alunos e tornar o processo educativo mais próximo da realidade social.

Paulo Freire trouxe uma nova forma de ver a educação, ao criticar o que chamava de educação bancária, na qual um professor autoritário deposita o conhecimento no aluno [...]. Ele traz a possibilidade de que todos possam aprender, construindo juntos o conhecimento. Democratiza as relações entre professor e aluno e coloca o pólo do processo educativo na troca, no processo dialógico, como chama, e não no professor autoritário de antes (TORRES apud FARIA; SOARES, 2005, p. 2).

Segundo Wilke et al. (2003), surgiu nas duas últimas décadas, a emergência de investigar a questão da imagem, por entendê-la como uma forma relevante de “ver e expressar o mundo”.

Neste sentido, o texto filmico, que engloba imagem + movimento + som, torna-se um documento informacional aberto a diferentes tipos de abordagem e que, conforme o enfoque adotado, pode nos levar ao conhecimento de uma determinada realidade (WILKE et al., 2003 p.2).

O texto-filmico pode ser um recurso incentivador e, por prender a atenção, pode auxiliar a retenção da aprendizagem. Utilizado como recurso pedagógico deixa de ser um fim em si mesmo e, por isso, necessita de material de apoio adequado e da atuação correta do professor, para atingir satisfatoriamente seu emprego em sala de aula.

O fato de usar um material educativo como o texto-filmico deveria ser aceito naturalmente nos meios educativos a partir da idéia de que ele estaria trazendo outras realidades daquilo que o aluno, em geral, não tem oportunidade de presenciar dentro da sala de aula.

Diante de seu poder, a escola deve, portanto, ser polêmica, estimular a crítica e desafiar o pensamento o que ainda se faz majoritariamente com palavras.

2 CAPÍTULO I: HISTÓRICO SOBRE IMAGEM

Para que se possa discutir a relevância da imagem em movimento, focalizando o texto-filmico dentro do ambiente escolar, faz-se necessário definir, primeiramente, imagem. Igualmente é importante correlacionar com a “teoria dos signos”, e analisar o objeto central desse estudo, que é a imagem em movimento.

2.1 O QUE É IMAGEM?

A imagem, de uma forma mais abrangente, é definida como figura ou representação de uma coisa e, ainda, como a representação mental de algo percebido pelos sentidos. Esta palavra, derivada do latim, “*imago*: figura, sombra, imitação”, indica toda a representação figurada e relacionada com o objeto representado por sua analogia ou por sua semelhança perceptiva.

Neste sentido pode considerar-se imagem qualquer imitação de um objeto, quer seja percebida através da vista ou de outros sentidos (imagens sonoras, táteis, etc) (Biblioteca Salvat de Grandes Temas, 1979, p.27).

Já Platão, segundo Joly (1996), definia imagem como sendo, a priori, as sombras e depois os reflexos vistos na água, por exemplo.

Atualmente, quando falamos de uma *teoria da imagem* ou da *civilização da imagem* referimo-nos basicamente a qualquer representação visual que mantenha uma relação de semelhança com o objeto representado.

Imagem é antes de tudo, algo que se assemelha a outra coisa. A imagem pode ser concreta ou mental, e, em ambos os casos são definidos pela semelhança com o objeto representado.

Observa-se que um dos significados mais antigos de imagem associa-se a um método de representação: “a imagem seria um objeto segundo com relação a um outro que ela representa de acordo com certas leis particulares” (JOLY, 1996, p. 14). Ao definir as imagens como sombras, Platão deixa explícita a concepção de mundo que vigorava na época. Acreditava-se que o mundo nada mais era que a representação de um outro perfeito, o *Mundo das Idéias*.

Faz mister que hoje em dia, ao se referir à imagem, seria pouco provavelmente que a mesma seria relacionada ou definida como sendo um reflexo e, muito menos, como sombras. A definição de imagem estará, neste momento, mais relacionada à imagem da mídia, àquela que geralmente se tem como invasora e onipresente, tomada como sinônimo de televisão e publicidade (JOLY, 1996). Esta definição acaba desconsiderando as imagens fixas (fotografia, pintura, etc.) para considerar prioritariamente as animadas (cinematográficas, por exemplo).

A tradição cristã, desde o início, criou formas de representar em imagens os elementos e personagens de sua fé. Mas, esta questão é complexa, porque o cristianismo tem origem, de um certo modo, no judaísmo, que proíbe a representação de Deus e ainda falar o nome de Deus (RIBEIRO et al., 2005, p.2).

É de se salientar que a conceituação do termo imagem está longe de ser algo simplório, uma vez que relaciona noções contrárias e ambivalentes, já desde a Antiguidade com Platão e Aristóteles. Platão, ao conceber imagens como sombras e reflexos, acreditava que estas desviavam o homem da verdade, por seduzirem as partes mais fracas da alma, e por proporcionarem prazer. Ao contrário de Platão, Aristóteles concebia qualquer imagem como educativa, pois levava o homem ao conhecimento, sendo, portanto, eficaz para a aprendizagem.

2.2 OS MEANDROS DA IMAGEM

A opinião generalizada de que nossa civilização é a da imagem não se baseia em apreciações gratuitas.

As antigas culturas refletidas nas grutas de Altamira e Lascaux, aquilo que Robert Escarpit designa como 'bíblias de pedra' nas catedrais da baixa Idade Média inglesa, a tapeçaria da alta Idade Média e tantas outras demonstrações da arqueologia iconográfica comprovam que noutras épocas históricas existiram culturas da imagem fixa, do mesmo modo que o teatro à italiana, aparecido no Renascimento, constitui o antecedente da imagem móvel que, com os progressos tecnológicos do cinema e da televisão, se transformaria no sistema privilegiado e, determinados momentos, hegemônico, da cultura popular de nossos dias (Biblioteca Salvat de Grandes Temas, 1979, p.25).

Vale lembrar que a reprodução fotográfica ou cinematográfica de um texto escrito é na realidade a imagem deste texto. O conceito de imagem pressupõe a intervenção do fenômeno da percepção humana, ou seja, do campo visual ou iconográfico. E assim, devem distinguir-se quatro importantes variantes, segundo Biblioteca Salvat de Grandes Temas (1979, p.30):

- **As imagens** (por exemplo, a fotografia de identidade de uma pessoa);
- **As imagens de imagens** (como a fotografia reproduzida perante as câmeras de televisão e difundida por este meio, etc), isto é, qualquer reprodução de uma representação iconográfica;
- **As imagens de não-imagens** (por exemplo, o nome de Jane Fonda que aparece na tela dos cinemas na apresentação de um filme: as letras filmadas não mantêm relação com a imagem já conhecida da atriz);
- **As não-imagens de imagens**, ou seja, qualquer descrição verbal de uma imagem.

Além desta classificação das imagens conforme sua natureza, e da que se estabeleceu a partir dos sentidos que podem captá-las (imagem visual, acústica, tátil, olfativa), as visuais podem dividir-se em dois grandes grupos com base no conceito de movimento: imagens fixas ou estáticas e móveis ou dinâmicas.

[...] a imagem caracteriza-se por seu grau figurativo (a representação de objetos ou seres do mundo exterior conhecidos intuitivamente através de nossos olhos) e por isso de sua iconicidade (o nível de realismo de uma imagem em comparação com o objeto que ela representa) (Biblioteca Salvat de Grandes Temas, 1979, p.32).

2.3 A IMAGEM E SEU PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

— A existência de imagens dá a entender a presença de elementos (forma, movimento e percepção humana) que só surgem quando há um sujeito receptor, um homem que recebe a mensagem visual através da vista. Assim sendo, não pode existir imagem sem um processo de comunicação e, este processo se estabelece quando existe um sujeito emissor, uma mensagem, um meio de transmiti-la e um sujeito receptor.

A priori, deveremos prever a presença de um código, ou seja, de um conjunto de conhecimentos que o sujeito emissor ou agente e o sujeito receptor possuam em comum antes de começar a comunicação.

Por tratar-se do texto-filmico e a sua relevância no âmbito escolar, o meu objeto de estudo, há ainda uma característica particular, qual seja, a imagem em movimento, que lhe confere um estatuto específico nesse campo de produção. Não obstante o reconhecimento dessa especificidade tem-se como propósito destacar, nesse conceito, sua função de representação da realidade como um dos aspectos privilegiados na análise dos fenômenos em comunicação. É neste sentido que o texto filmico e o sonho assemelham-se, pois ambos proporcionam ao homem e à mulher, fazer representações mentais imagéticas, “*elaboradas de maneira quase alucinatória*”. (JOLY, 1996, p.19).

O filme parece tornar viável a “*concretização*” do sonho, do desejo (pelo menos por meio da imaginação). O cinema, com os textos-filmicos e com a utilização de uma linguagem carregada de emoção, possibilita ao sujeito ir contra a ordem instituída, real e dura, dando

margem a criticidade e, conseqüentemente, à transformação, pois como explicita Leandro (2001), *“tanto do ponto de vista formal quanto de conteúdo, a imagem veicula um pensamento, encorajando assim o pensamento do espectador”* (LEANDRO, 2001, p.34).

Segundo Joly (1996), a visualização e a semelhança provocadas no receptor por imagens materiais (texto-filmico, por exemplo), pode vir a ser concebida, também, como algo prejudicial. Ao representar a realidade, as imagens provocam naquele que as vê, representações mentais que podem vir a lhe produzir significados. No processo da busca pela semelhança destas com o real, podem provocar ilegibilidade ou ainda confusão entre imagens e objetos. Sendo assim, quanto maior a semelhança entre a imagem e o objeto, menor é o caráter representativo da imagem e maior é a propensão da imagem em provocar no receptor o esquecimento de seu caráter representativo. Isto tem a ver, segundo Joly (1996, p. 77), com a confusão ainda existente em se atribuir um caráter de verdade a coisas que, no entanto, não são verdadeiras, mas verossímeis. Por exemplo: a ficção. Esta não tem relação com o real, mas com o que a maioria das pessoas acredita ser real. Isto é, a ficção sugere modelos aceitáveis, os quais nem sempre a realidade fornece (ligação sonho-filme).

E, por isso, as imagens são consideradas como signos, uma vez que ao serem tratadas como representações do real e provocarem representações mentais no receptor, este produz sentido ao visualizá-la, produz sentido a partir dela, e não somente naquele que a fabrica, pois, *“existe entre (fabricante e receptor), um mínimo de convenção sócio-cultural”* (JOLY, 1996, p.40). Assim sendo, a contribuição da teoria semiótica é imprescindível para se captar *“a força da comunicação pela imagem”* (JOLY, 1996, p.40).

Valendo-se do fato que através das imagens as pessoas podem se comunicar, sentidos e interpretações diversas podem ocorrer, o que dá à imagem uma característica de ser polissêmica. Os vários sentidos, significações e interpretações possibilitadas por apenas uma imagem estão relacionados diretamente à compreensão, a formulação e a reformulação de

mensagens que alguém, ao fabricá-las ou registrá-las em determinado tempo e espaço quis comunicar. Não só estão presentes no processo de se comunicar às vivências pessoais e individuais, como também as experiências de um grupo, de uma coletividade.

Desta forma, é possível aceitar que a imagem possui uma linguagem própria, passível de ser analisada quando suas principais ferramentas, seus signos, são distinguidas. De acordo com Aristóteles, a imagem é educativa, possui função pedagógica, fornece informações ao homem e, como sublinha Gombrich (1971 *apud* JOLY, 1996, p. 60), proporciona a ele a visão e a interpretação do próprio mundo. Como é o caso das imagens filmicas: ao produzir um texto filmico, o produtor “capta” o real da forma como enxerga e o concebe, incidindo no receptor uma reação que lhe provocará perguntas e respostas acerca do que está a sua volta. A imagem, pois, “*não se trata ‘da reprodução de uma experiência visual, mas da reconstrução de uma estrutura modelo’, que tomará a forma de representação mais bem adaptada aos objetivos que estabelecemos para nós [...]*” (GOMBRICH, 1971 *apud* JOLY, 1996, p. 60). É como bem sublinha Anita Leandro (2001 p. 31): a “*imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca*”.

A imagem além de possuir uma mensagem literal, denotativa, possui também uma mensagem simbólica, conotativa, que consente ao produtor e ao receptor/leitor comunicar-se, seja de forma explícita ou implícita. É nessa medida que se alfre à imagem um valor retórico: ou bem agrada e “toca” o receptor, ou bem é “rejeitada” por não tê-lo convencido de sua verossimilhança com o real.

Segundo Joly (1996), as imagens possuem três tipos de mensagens: a plástica, a icônica e a lingüística. A mensagem plástica está relacionada à confusão ainda existente entre verdadeiro e verossímil, pois é com o enquadramento de câmera, por exemplo, com a composição e a diagramação da folha, com as formas, com as cores e a iluminação, e com a textura que se garantirá à obra maior ou menor semelhança com o real. As imagens dessa

obra, porém, não serão cópias fiéis do real, mas se utilizam dele para construir um outro: “*as imagens não são as coisas que representam, elas se servem das coisas para falar de outra coisa*” (JOLY, 1996, p.84).

Em relação à mensagem icônica, torna-se possível por meio dos elementos de cenografia, pela forma como os personagens relacionam-se entre si e com o receptor (a disposição dos personagens na cena e a maneira como olham para a câmera, por exemplo) e, principalmente, do jogo de não-dito (o resgate daquilo conhecido pelo leitor que, indireta e implicitamente, torna possível a cumplicidade entre os envolvidos, produtor e receptor/leitor). Tratando-se da mensagem lingüística, esta auxilia o produtor e o receptor/leitor comunicarem e interpretarem uma imagem, respectivamente. Neste sentido, Roland Barthes (1964 *apud* JOLY, 1996, p.109) contribui apresentando as duas funções principais da imagem: ou ela tem a função de ancoragem ou tem a função de revezamento.

Já a função de revezamento da imagem é a utilização do verbal para que a imagem seja passível de ser interpretada; a escrita substitui a imagem. É interessante ressaltar neste tipo de mensagem que a análise da escrita (o tipo de letra utilizada, o tamanho, a espessura, etc.) pode “dizer” muito sobre a imagem. Ou seja, não só o conteúdo da mensagem é analisável, mas também a forma como esta mensagem é escrita: “*a escolha do tipo triangular (de letra) refere-se implicitamente ao desenvolvimento da imprensa no século XIX*” (JOLY, 1996, p. 111).

Como explicita Joly (1996), a linguagem verbal quase sempre vem acompanhando a imagem, para que o receptor/leitor possa atribuir a segunda a impressão de “verdade” ou de mentira sobre as mensagens que comunica. E, a complementaridade da imagem pela palavra e vice-versa gera a possibilidade destas modificarem-se mutuamente, já que “*as palavras e as imagens revezam-se, interagem, completam-se e esclarecem-se com uma energia*

revitalizante. Longe de se excluírem, as palavras e as imagens nutrem-se e exaltam-se umas as outras” (JOLY, 1996, p.133).

[...] se há autores que utilizam o texto e a imagem conjuntamente para expor suas idéias, deve ser verdade que a imagem diz alguma coisa que o texto não consegue dizer sozinho. Dai se deduz que as imagens têm diferentes significados e informações comparativamente aos textos. (Manini, 2003, p.129).

Ao definir imagem, Joly (1996), fazendo alusão a inúmeros autores, procura atribuir as imagens um caráter educativo que, de forma prazerosa educa. Educa, porque as imagens “veiculam um pensamento” e são capazes de desencadear outros naquele que as assiste.

Assim sendo, no capítulo II, será aprofundada a relevância da utilização das imagens no âmbito educacional, como também as suas várias possibilidades de leitura, dando ênfase à leitura do mundo, que segundo Paulo Freire (1983), precede a leitura da palavra. E, os componentes das diversas linguagens comunicacionais, entre elas, a visual e a sonora.

3 CAPÍTULO II: A LEITURA DO MUNDO

Nos dias de hoje é necessário que o educador tenha uma postura condizente com o processo contínuo de reflexão, que promova resultados inovadores no trato da educação. E é de se salientar que as contribuições de Paulo Freire (1983) levam o educador à consciência de si enquanto ser histórico, que continuamente se educa num movimento dialético no mundo que o cerca. Não é por acaso que as “idéias freireanas” se articulam com os interesses na formação do educador, pois, não perde de vista o caráter histórico do homem associado sempre à prática social.

Paulo Freire (1983) salienta que teoria é sempre a reflexão que se faz do contexto concreto, ou seja, de experiências do indivíduo com a realidade na qual está inserido, analisando e refletindo sobre essa realidade, no intuito de apropriar-se de um caráter crítico sobre ela, no qual, esse caráter de transformação tem um propósito de ser, pois tem como origem a vivência pessoal e íntima do autor, numa realidade contrastante e opressora, o que influenciou todas as suas idéias.

A visão que Paulo Freire dá em relação à prática está baseada inicialmente, na dialética hegeliana da relação entre *consciência servil* e *consciência do senhor*, refere-se à relação subjetividade-objetividade. Freire salienta que é preciso conhecer o mundo, é preciso transformá-lo. Isto é significativo, visto que conhecer em Freire não é um ato passivo do homem frente ao mundo, é antes de tudo conscientização, envolve intercomunicação e intersubjetividade, que pressupõem a educação dos homens entre si.

A prática não pode ater-se à leitura descontextualizada do mundo, ao contrário, associa o homem nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo num processo que se faz único e dinâmico, ou seja, ele deve apropriar-se da prática dando sentido à teoria. Sobre essa conceituação assim se expressa Freire “[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens

sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1983, p.40). Portanto, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo.

E é ainda o jogo dessas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (Idem, p.40).

Sendo assim, o pensamento pedagógico de Paulo Freire direciona a comunicação, como princípio que transforma o homem em sujeito de sua própria história, através de uma relação dialética vivenciada na sua inserção na natureza e na cultura, diferenciando-o dos outros animais. Esse processo de integração interativo é significativo quando relacionado ao diálogo que contém no seu interior ação e reflexão, direcionando o homem a novos níveis de consciência e, conseqüentemente, a novas formas de ação.

“A fórmula que contém os elementos constitutivos para a análise do diálogo é esta Teoria/Prática, Discurso/Ação; Pensar/Agir, Pensamento/Ato” (FREIRE, 1983, p.52). A partir dessa visão, observa-se que a comunicação é possuidora de um caráter problematizador que gera consciência crítica e, através do diálogo como o dado da problematização, busca-se o compromisso de transformação da realidade.

Vê-se que Paulo Freire parte sempre da análise do contexto da educação como um processo de humanização, ou seja, o caráter problematizador que se dá por meio do diálogo, tem base existencialista, visto que o diálogo “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1983, p.93). É fenomenológico, quando privilegia a palavra como objeto auxiliar do pensamento, quando diz que, “não existe uma linguagem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos” (FREIRE, 1983, p.102). É político, na medida em que permite uma compreensão crítica da prática social na relação social, histórica e cultural ^a qual o homem está inserido, ou seja, conhecimento e transformação da realidade são exigências recíprocas.

E, portanto, faz-se necessário destacar que todo e qualquer ato pedagógico em Freire pode ser considerado como um ato político, como também, a comunicação pode ser vista como uma relação social, uma prática social transformadora e eminentemente política.

3.1 EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA X EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Vale salientar que Freire não se limitou a analisar como são a educação e a pedagogia, mas elaborou uma teoria de como elas devem ser compreendidas teoricamente e como se deve agir através de uma educação denominada Libertadora. Para ele, a educação é um encontro entre interlocutores, que procuram no ato de conhecer a significação da realidade e na práxis, o poder da transformação. Entende-se por pedagogia em Freire, a ação que pode e deve ser muito mais que um processo de treinamento e domesticação; um processo que nasce da observação e da reflexão e culmina na ação transformadora.

Em oposição à pedagogia do diálogo, Paulo Freire desnuda a concepção bancária de educação, ao realizar uma crítica ao processo educacional. Pois, nessa concepção:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1983, p.68).

O pensamento de Freire serve de fundamento para se visualizar a competência do educador sobre o seu educando e como decorrência, a possibilidade de formar sujeitos ativos, críticos e não domesticados. A Educação Bancária se alicerça sobre os princípios de dominação, de domesticação e alienação transferidos do educador para o aluno através do

conhecimento dado, imposto, alienado. E seguindo esta linha de raciocínio, o conhecimento é algo que, por ser imposto, passa a ser absorvido passivamente:

Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, a absolutização da ignorância que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1983, p.67).

Como pode ser observado, a opressão é a essência da concepção bancária. E, para analisar esta concepção fundamentada no antidiálogo, Freire (1983) apresentou características que servem à opressão. São elas: *a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural*.

Conquista – a necessidade de conquista se dá desde “as mais duras às mais sutis; das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo” (Freire, 1983, p.162);

Divisão – “na medida em que as minorias, submetendo as maiorias ao seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condições indispensáveis à continuidade de seu poder” (Idem, p.165);

Manipulação – “através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E quanto mais imaturas politicamente estejam, tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder” (Ibidem, p.172);

Invasão cultural – “a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ai inibirem sua expansão” (Ibidem, p.178).

— Em contraposição à educação libertadora, a concepção bancária de educação não determina a consciência crítica do educador e do educando, da mesma forma que o conhecimento não interfere nos diálogos das relações entre os sujeitos e a realidade.

Por oposição à Educação Bancária, a educação, segundo Freire, é libertação, e é nesse contexto, que o pensamento de Freire ^{é de vinculação} se torna similar à educação proposta neste trabalho. Ele ressalta a necessidade de o homem entender sua vocação ontológica, como ponto de partida para se obter nessa análise uma consciência libertadora, isto é, o homem só chegará à consciência do seu contexto e do seu tempo na relação dialética com a realidade, pois só desta maneira terá criticidade para aprofundar seus conhecimentos e tomar atitudes frente a situações objetivas. Reiterando esta afirmação ele diz que:

[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1983, p.80).

Fazendo alusão aos preceitos de Freire (1983), a leitura do mundo foi sempre essencial para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e transformá-lo através de uma prática consciente. Lembrando sempre que a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita do expresso oralmente. Assim, as palavras do povo, surgem através da leitura do mundo. Depois voltam a eles, inseridos no que se chamou de codificações, que são representações da realidade. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma leitura anterior do mundo, antes da leitura da palavra. Pois, como diz Paulo Freire: “O ato de ler implica na percepção crítica, interpretação e da re-escrita do lido”.

Partindo dessa visão de “mundo-leitura-mundo”, nota-se que a leitura é fator preponderante, começando a existir desde as primeiras fases da vida do ser humano. Desta forma, compreende-se que o primeiro contato com a leitura antecede até mesmo a alfabetização, pois, desde muito cedo, aprendemos a fazer uma leitura do mundo a nossa volta, onde esta leitura informativa considerada como leitura perceptiva da nossa realidade, ocorre por meio de uma integração pessoa-mundo, onde situações, atitudes, hábitos, objetos e linguagem fazem parte considerável do universo que nos cerca.

Soares (1998, p.65) assim se expressa sobre a leitura:

A leitura é uma interação verbal entre indivíduos e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros, entre os dois: enunciação, diálogo.

A leitura já foi considerada simplesmente como um meio de se transmitir mensagens, porém, atualmente, ela já é tida como um processo evolutivo em que o indivíduo exercita e desenvolve o seu intelecto. A ação de ler envolve capacidade mental de vários níveis, isto é, uma boa leitura envolve confrontação crítica. Mas todo esse processo de extensão do direito à leitura foi lento e gradual. Hoje, quando lemos um jornal ou revista, não imaginamos o quanto isso já foi negado a tantas outras pessoas.

Antigamente, este direito (leitura) era privilégio de uma elite culta, devido à palavra escrita estar associada à idéia do sagrado. Assim, o ato de ler, ao longo do tempo, foi considerado algo que impunha respeito, temor e representava “*status*” da pessoa que o dominava. O leitor, por ter acesso e domínio do conhecimento dos mistérios reveladores de Deus, através das Sagradas Escrituras, era considerado como quase um imortal, um “deus”, no qual toda mistificação em relação à leitura fez-se presente até o surgimento da imprensa, que possibilitou o acesso à quase todos à leitura e ao material escrito. A partir de então, com a criação de jornais, livros e revistas, a leitura estendeu-se a outras camadas sociais. Hoje, observa-se que ela é acessível às massas e, portanto, houve, a quebra dessa mistificação.

Vale ressaltar que os livros, com essa quebra de paradigmas sobre a mistificação e com o seu acesso facilitado às massas, não perderam a importância nos dias atuais, mas, com a valorização de outros modos de ler o mundo e de fixar o conhecimento, os livros deixaram de ser os portadores e condutores privilegiados do conhecimento das gerações atuais.

Segundo Soares (1998), a maior parte da população brasileira adulta é funcionalmente analfabeta, e embora este adulto seja capaz de assinar o nome e decifrar o letreiro do ônibus, fica difícil para ele ler com compreensão um determinado texto sobre um assunto que esteja dentro de sua competência, o que o torna, melhor dizendo, uma criatura impedida de

informar-se e de formar sua opinião sobre o que leu. A compreensão do texto lido envolve mais do que decifrar os códigos. Num analfabeto funcional, apesar de haver o letramento falta o entendimento do que é expresso pelos códigos, visto haver a inexistência de uma íntima ligação com o mundo da escrita e suas convenções próprias. Isto significa que as informações adquiridas pelo leitor não lhe dão o conhecimento mínimo necessário para ele ler o mundo.

Importa, sobretudo, criar o hábito da leitura, que se deve inculcar através de uma técnica cuja leitura se refira a sua realidade, ou esteja próxima dela. Daí, o ato de ler torna-se um ato cultural.

3.2 LETRAMENTO: HISTÓRIA E CONCEITUAÇÃO

O letramento é um termo bastante explorado dentro da educação recentemente, por diversos autores, sendo assunto de muitos estudiosos. Então, torna-se necessário, para o compreendermos conhecer a história da leitura e, conseqüentemente, da escrita. A escrita surgiu no mundo antigo em função do desenvolvimento das artes, do comércio, da agricultura, dos transportes, e sem ela a civilização não poderia desenvolver-se, pois foi um marco na história da humanidade, dividindo-a em pré-história e em história, e passou segundo Barbosa (1994, p.106), por três fases distintas: **a pictórica, a ideográfica e a alfabética**.

A fase **pictórica** se mostra, toda ela, através de desenhos em cavernas e em construções, e foi, por exemplo, muito usada pelo povo asteca. Porém, hoje, aparece muito nas histórias em quadrinhos, cujo desenho ou pictograma não estão associados a um som, mas representam uma idéia simplificada da realidade.

Já a fase **ideográfica** se caracteriza através de desenhos especiais chamados ideogramas, que ao longo de sua evolução perderam alguns traços representativos, tornando-se simples convenções da escrita. São as letras do nosso alfabeto que vieram desse tipo de

evolução: o “O”, por exemplo, era a figura de um olho; o “X” representava o peixe; o “N” era o desenho de uma cobra, e assim por diante. Entre as escritas ideográficas mais importantes estão a egípcia, a mesopotâmica, a da região do mar Egeu e a chinesa.

Em relação à fase alfabética é caracterizada pelo uso de letras que tiveram suas origens nos ideogramas, mas perderam seus valores ideográficos, assumindo uma representação puramente fonográfica, sendo o nosso alfabeto originário do greco-latino, que passou, antes de tomar a forma que conhecemos, por algumas transformações. Com a civilização Suméria, considerada o berço da escrita, deu-se o passo decisivo para o desenvolvimento da mesma, pois com a organização do Estado e da Economia, houve a necessidade de se relatar as mercadorias trazidas do campo para a cidade e vice-versa, passando o signo a ter valores fonéticos, independentes do significado, vinculados à língua oral, chamada de escrita cuneiforme, onde o som é representado.

Existiu, portanto, um grande desenvolvimento da escrita ligada à fonética, onde tudo que se falava tinha a possibilidade de ser registrado através de símbolos escritos. Os signos foram, finalmente, normatizados para que todos os desenhassem da mesma maneira, exigindo, não só o estabelecimento das regras, como também o aprendizado das formas e princípios da escrita, que se estenderam a outros povos em diferentes idiomas: China, Babilônia, Assíria, Caldeia, expandindo-se para o oeste até o Egito. Mas, é importante destacar que foi com o povo egípcio que os hieróglifos alcançaram sua forma definitiva, usando vinte quatro sinais para as consoantes e nenhum para as vogais.

Desta forma, os povos semíticos, que mantinham contato com o Egito, também passaram a usar esta escrita, influenciados pelos egípcios, porém com um alfabeto menor, de apenas vinte dois sinais, o que foi sendo passado de um povo a outro através dos navegadores, chegando à Grécia, que desenvolveu o alfabeto como um conjunto de sinais da escrita, que expressava sons individuais de uma língua. Surgiu, então, a necessidade de se desenvolver um

sistema de vogais, que se unindo às consoantes tornariam as sílabas simples signos consonânticos, criando-se, pela primeira vez, um completo sistema alfabético de vinte e sete letras.

A escrita, deste modo, “sempre representou a memória coletiva religiosa, científica, política, artística e cultural da sociedade, sendo o livro e a criação da imprensa grandes marcos da História da humanidade” (BARBOSA, 1994, p.120), o que não nos consente em imaginar viver sem jornais e revistas que nos mantêm informados sobre o país em que vivemos e o resto do mundo. A partir do desenvolvimento da escrita, surgiram outros meios de comunicação mais avançados, como por exemplo, o rádio, o cinema, a televisão e, de modo recente, o computador.

Pode-se entender, assim, que a evolução da escrita, foi sempre marcada por necessidades historicamente determinadas, não se deu em linha reta. Com o passar dos anos, muitos estudiosos da área de educação começaram a compreender a complexidade da aprendizagem da escrita e da leitura, dentro e fora de sala de aula, e diante das atuais conquistas tecnológicas e dos novos hábitos da vida moderna, tem sido observado que o termo “alfabetização” não satisfaz esta nova realidade, o que promoveu o surgimento, de uma outra forma de entender o processo de aprendizado da língua: o letramento, que é uma palavra recém adotada ^{no} ao vocabulário da educação. Já TFOUNI (1995, p.9), diferenciando letramento de alfabetização diz que:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita.

Desta forma, a alfabetização é reduzida ao domínio de habilidades fundamentais para o uso da linguagem escrita, incluindo as habilidades relativas a ela, como um segundo sistema representacional para a linguagem falada. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos

sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, sendo apontado como produto do desenvolvimento do comércio, dos meios de produção e de comunicação.

- ^{A. J. 1990} X Permanecendo nesse raciocínio, Tfouni (1995) diz que o letramento ganha espaço no campo da educação e das ciências linguísticas, tornando-se cada vez mais necessário o discurso dos especialistas sobre o termo. No *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, citado por
- Soares (2001, p. 16), encontra-se o termo letramento, que é tratado completamente diferente do sentido que é usado hoje na área da educação, dizendo que é na palavra inglesa *litteracy* que se encontra o verdadeiro significado para letramento, ou seja: o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (SOARES, 2001, P.19). Esta idéia faz lembrar
- X Platão com seu *mito da caverna*, quando afirma que o ^{h o m i m} sujeito ao adquirir ou tomar posse do conhecimento começa uma escalada rumo à luz, a qual pode parecer apenas uma simples ilustração, porém, de fato, o contato com o mundo da leitura e da escrita nos torna pessoas diferentes, nos abre os horizontes, nos traz auto-estima, fazendo com que enxerguemos o mundo de uma outra forma, de um novo ângulo.

Na visão que Soares (2001, p. 20) tem para a palavra letramento, esta representa um marco de mudança de comportamento, pois:

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e a escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar alfabetizado, adquirir a tecnologia do ler e do escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita - tem conseqüências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, político^s, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos.

Sendo assim, o letramento não está associado apenas, às técnicas do ler e escrever, pois um indivíduo analfabeto pode ser letrado, assim como um alfabetizado não, dependendo de suas práticas orais adquiridas em sua vida cotidiana, por exemplo, uma criança, sem ser alfabetizada pode ser letrada a partir de suas atividades orais promovidas por aqueles que a rodeiam. Tfouni (1995, p.25) considera o letramento como um “*continuum*” separando-o do processo de escolarização, que acompanha o processo de alfabetização, de forma distinta.

Percebe-se desta forma, mesmo que de forma implícita, no conceito de letramento, que a escrita e a leitura traz^{em} consequências sociais, culturais, políticas e econômicas para o sujeito que a domina, transformando-o e envolvendo-o diariamente, ao adquirir a tecnologia do ler e escrever nas práticas sociais. Não se pode, entretanto, deixar de considerar que indivíduos analfabetos podem ser considerados letrados, mesmo não tendo acesso ao conhecimento sistematizado nos livros, compêndios e manuais, por que abrem mão do próprio conhecimento, da própria cultura de sua participação nas práticas sociais por se sentirem marginalizados e inferiorizados pela sociedade.

Para Magda Soares (1998, p.25), a alfabetização tem o caráter de um “rito de passagem”, que conduz as camadas sociais menos favorecidas a um mundo discursivo, cuja realidade esteja envolvida por uma ideologia dominante. Com isso, toda forma de leitura e de escrita que não tenham relação íntima com o leitor e não estejam ligadas ao seu modo de vida, estão, na verdade, forçando-o a uma aceitação desta ideologia.

Sabe-se que a leitura é constantemente solicitada na sociedade em que vivemos. A leitura é uma prática cultural e social, portanto, dependendo da cultura em que está inserida, essa prática varia, tratando-se então de algo histórico, que muda de acordo com o tempo. Entretanto, com relação ao ato de ler, Queirós (*apud* Prado & Condini, 1999), nos diz que:

*A iniciação a leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais do que a incorporação de uma saber frio e absolutamente construído. (QUEIRÓS *apud* PRADO & CONDINI, 1999, p.24).*

E para Freire (1983), o ato de ler vai além da simples decodificação, pois como o referido autor explica: “O ‘ato de ler’ não é decodificar pura e simplesmente a palavra ou a linguagem escrita; essa compreensão se antecipa e se estende na ‘inteligência do mundo’” (FREIRE, 1983, p.11).

Através da visão da pedagogia crítico-social dos conteúdos: “aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os

dados disponíveis da experiência” (LIBÂNEO, 1998, p.42 *apud* PRADO & CONDINI, 1999, p.20). O professor, deve, então, considerar o que o aluno já sabe (pois este não é uma “tábua rasa”), como passo inicial para que o mesmo aprenda, de forma significativa, novos conhecimentos de que não dispõe. Assim, a metodologia empreendida pelo professor “crítico” está voltada para modelos de ensino que visam a interação dos conteúdos com as realidades sociais.

Faz mister que o ato de ler, prática social de leitura, está associado historicamente ao aparelho literário (história do livro: produção e consumo) e ao processo literário (história da leitura: formas de leitura, relação autor/leitor e aprendizado da leitura que evolui com a demanda social e com o entendimento desse aprendizado).

Lê-se para buscar informações pontuais, ou para aprofundar conhecimentos sobre conteúdos e métodos, ou simplesmente como entretenimento ou como fruição. Os objetivos da leitura variam ao longo da história, com necessidades decorrentes do desenvolvimento das instituições e das técnicas de reprodução da escrita e da imagem. (CHARTIER & HÉBRARD, 1995 *apud* SOUSA, 2000).

Portanto, os métodos de leitura estão dentro em momentos históricos nos quais diferentes atores (autor, editor, leitor) se definem, redefinem e interagem construindo práticas de leitura. Desses atores, o primeiro a se considerar é o leitor. Lemos o mundo com códigos elaborados na organização da vida cotidiana.

A leitura, vista em seu sentido mais amplo, pode ser entendido como atribuição de sentidos. Conforme Orlandi (1988) nos explica:

*Diante de um exemplar de linguagem de qualquer natureza tem-se a possibilidade de leitura. Pode-se falar, então, em leitura tanto da fala cotidiana da balconista como do texto de Aristóteles. Pode significar concepção – leitura de mundo associada à noção de ideologia; sentido acadêmico, pode significar a construção de um aparato teórico-metodológico de aproximação de um texto: são as várias leituras de Saussure, as possíveis leituras de um texto de Platão etc. Sentido mais restrito pode se vincular à leitura à alfabetização (aprender a ler e escrever), ainda de estrita aprendizagem formal. (ORLANDI, 1988, p.7 *apud* SOUSA, 2000).*

Quando falo de leitura, não me refiro ao processo cognitivo de decodificação de sinais, mas da leitura que se configura como atividade de dar significado ao mundo: a leitura como conhecimento [...]. A porta que se abre para o imaginário através da leitura nos põe em contato com o saber humano acumulado ao longo dos séculos, com os sonhos da humanidade, com a transformação dos valores, com a paixão de suas revoluções e com a revolução de suas paixões [...]. Paradoxalmente, ler é pôr-se em íntima sintonia com o mundo. (CHIARA, 1994, p.74 apud SOUSA, 2000).

Para Soares (1998, p.18), a leitura não é ato solitário; “é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação, diálogo. Enunciação é, portanto, processo de natureza social não individual, vinculada às condições de comunicação, que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado”.

É importante lembrar que a leitura não é simples decodificação de sinais, não depende somente da capacidade do leitor de decifrá-los, e sim de dar significados a eles, compreendê-los. Significados construídos a partir de sua história de vida, referendados ou não por uma leitura autorizada, aceita, caracterizando suas condições de acesso à leitura e suas condições de produção.

3.3 LINGUAGEM

De acordo com Gutierrez (1978) em “Linguagem Total”, a comunicação é um fato social, eminentemente humano, antes de ser processo técnico, apoiado no intercâmbio entre os indivíduos, sendo uma necessidade de toda a humanidade. A comunicação é composta de palavras, gestos, imagens, sons, ou seja, por diversas linguagens e é baseada no diálogo. É bidirecional, nunca unidirecional, implicando em resposta e reversibilidade. Quando pensa no indivíduo vivendo apenas como receptor passivo, Gutierrez defende, com insistência, a necessidade de favorecer o senso crítico do estudante e aponta como caminho o uso das várias linguagens da comunicação, considerando que, pela multiplicidade de linguagens combina a

uma metodologia específica que empregue as diversas formas de comunicação, o estudante se torna ativo e produtor de conhecimentos, atingindo, conseqüentemente, a crítica de seu meio social e de seu tempo.

A análise de Gutierrez (1978) se prende à intensa presença dos meios de comunicação na vida e sua total ausência da escola, não examinando outras causas para a falta de crítica no indivíduo contemporâneo. Assim, este estudo procurou apoio em Baccega (1998), que aprecia o fenômeno a partir dos conceitos de “conhecimento” e “informação”. A autora vê os meios de comunicação como mediadores entre os indivíduos e o mundo, com um papel de “costura” das diferentes realidades, que se efetua através da divulgação de informações. A visão proporcionada pelos meios é parcelada, já que informações consistem em fragmentos da realidade, a qual não é inteiramente apresentada, gerando o fenômeno metonímico, onde “a parte escolhida para ser divulgada, para se conhecida, vale pelo todo. É como se o mundo todo fosse constituído apenas por fatos/notícias que chegam até nós”(BACCEGA, 1998, p.23).

Enquanto a informação se baseia na fragmentação, o conhecimento se baseia no todo e na inter-relação das partes. A autora considera que “informação não é conhecimento”, analisando que informação pode até ser um “passo importante” no caminho para o implicado em diminuição de criticidade. A informação, sendo uma parte, não conduz a uma visão ampla da realidade em foco. O aprofundamento solicitado para que a informação se transforme em conhecimento apóia-se na busca do que não está visível, através de reelaboração do que vem como um “dado” (informação) e que necessita de elaborações novas para revelar suas outras faces, advindas de outros pontos de vista e de exame mais minucioso. Baccega (1998, p.8) explica:

Para tanto, o conhecimento prevê a construção de uma visão que totalize os fatos, inter-relacionando todas as esferas da sociedade, percebendo que o que está acontecendo em cada uma delas é resultado da dinâmica que faz com que todas interajam, dentro das possibilidades daquela formação social, naquele momento histórico; permite perceber, enfim, que os diversos fenômenos da

vida social estabelecem suas relações tendo como referência a sociedade como um todo. Para tanto, as informações- fragmentadas – não são suficientes.

Vale ressaltar que a autora adverte que é proposital a troca de informação por conhecimento, exatamente para que não se atinja o conhecimento e, através dele, a crítica. Sendo condição indispensável à crítica, o conhecimento é substituído pela informação tratada de modo a garantir a reprodução do atual sistema, uma vez que as formas de comunicação “editam o mundo, agendam temas”. Acrescenta, ainda, que “são vozes e pontos de vista escolhidos para divulgação, que nos dão a base para nos inserirmos no mundo” (BACCEGA, 1998, p.17). Base parcial, portanto, insuficiente para esta inserção no mundo.

Consciente da amplitude do fenômeno da comunicação social, o presente estudo esclarece o elemento aqui investigado, que é constituído pelas linguagens de comunicação, em especial a linguagem fílmica, que será aprofundada no capítulo III. E em busca de esclarecimento para a terminologia aqui utilizada, foram apreciadas as definições constantes em Soares (2001), no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, que apontam para a presença de manifestações de natureza verbal e não-verbais, no que se refere aos vocábulos “*comunicação*”, “*expressão*” e “*linguagem*”, intimamente interligados.

Comunicação: Ato ou efeito de comunicar (-se); de emitir, transmitir e receber mensagens por meio de métodos e/ou processos convencionados, quer através da linguagem falada ou escrita, quer de outros sinais, signos e símbolos; quer de aparelhamento técnico especializado, sonoro e/ou visual (p.443).

Linguagem: O uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre as pessoas [...]. Tudo quanto serve para expressar idéias, sentimentos, modos de comportamento, etc. [...]. Todo sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguir-se uma linguagem visual, uma linguagem auditiva, uma linguagem tátil, ou, ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos (p.1035).

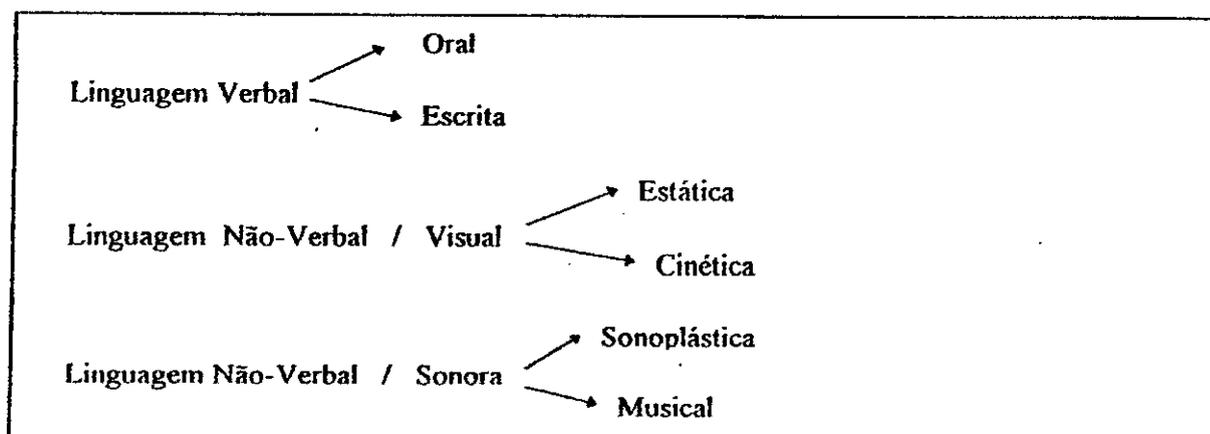
Expressão: [...] Ato de exprimir (se). Enunciação do pensamento por meio de gestos ou de palavras escritas ou faladas [...]. O modo como o gesto, a voz ou a fisionomia revela ou denotam a intensidade dum sentimento ou estado moral (p.744).

As linguagens apresentam componentes verbais e não-verbais, organizados de tal forma, que resultam em meios de Expressão e que propiciam a interação humana. Conforme constata este estudo, a utilização dos dois tipos de linguagem pode produzir benefícios abrangentes para o estudante. A linguagem verbal atua no plano racional, pela articulação do pensamento através da palavra, pelo intercâmbio, pela comunicação lingüística de idéias e de informações e pela formalização do raciocínio através da palavra. Em relação a linguagem não-verbal favorece manifestações existenciais, por sua origem direta do processo mental, ligada a aspectos emocionais, sendo mais natural por não passar pelos símbolos pré-estabelecidos, como a palavra.

• *Composição das linguagens de comunicação*

Este estudo considera a existência de linguagens verbais e não-verbais, com suas vertentes, conforme quadro a seguir.

QUADRO 1 – COMPONENTES DAS LINGUAGENS DE COMUNICAÇÃO



Fonte: Ferrés (apud: SANCHO, 1998).

3.3.1 LINGUAGENS NÃO-VERBAIS – VISUAIS

Trata-se de meio de expressão que não utiliza a palavra, mas sim imagens; recorre a conjuntos de signos que atendem ao sentido da visão sem, necessariamente, o uso da escrita, mas podendo, também, incorporá-la à imagem. Gutierrez (1978) utiliza para a linguagem visual o termo “*linguagem iconográfica*”, com origem em Iconografia, assim definida por Soares: “Arte de representar por meio de imagem; conhecimento e descrição de imagens (gravuras, fotografias)” (SOARES, 2001, p.91). Sendo originária de “ícone”, que significa imagem.

É importante salientar que a linguagem visual inclui as imagens fixas (estáticas) e as que têm movimento (cinéticas) – ambas impressas ou registradas em algum suporte físico, como papel, tecido, no caso da imagem estática; filme cinematográfico, fita de vídeo e computador, no caso da imagem móvel. Ela está presente em diversas mídias que veiculam mensagens a serem apreendidas sensorialmente e aparece em produtos de comunicação que a combinam com a linguagem escrita. Tratando-se de Giacomantonio (1981), a leitura de imagens envolve coordenadas espaciais e temporais e implica em uma decodificação consciente, a partir do “conhecimento e da prática de sua codificação”.

A **linguagem visual estática** constitui-se da imagem parada, envolvendo técnicas diversas como desenho, gravura, pintura, fotografia, mapa, diagrama etc. Os componentes de cada modalidade resultam de sua natureza. No caso do desenho, os elementos centrais são o traçado, as direções e dimensões das linhas, as cores, as formas concebidas. Na gravura e na pintura, os elementos são os mesmos, porém, com outros materiais e texturas. A fotografia implica em registro pela impressão de luz. Mapas e diagramas dependem do objeto retratado. Em contra-partida a essa questão, a **linguagem visual cinética** é composta pela imagem móvel, sendo a palavra “cinética” adequada a esta expressão pelo seu significado: ação de

mover, movimento, como uma seqüência ininterrupta de slides, como a mímica, como o vídeo, a televisão e o cinema. Seus principais componentes são o pano, a composição e o enquadramento, mas a imagem móvel também se baseia numa seqüência lógica, na sucessão cronológica, nas cores e contrastes, entre outros.

3.3.2 LINGUAGEM NÃO-VERBAIS – SONORAS

A linguagem não-verbal (sonora) pode ser entendida como meios de expressão que não utilizam a palavra, recorrendo a conjuntos de signos que atendem ao sentido da audição sem, necessariamente, o uso da palavra falada, mas podendo, também, incorporá-la aos sons ou à música.

Linguagem sonoplástica é a que abrange ruídos e efeitos acústicos, desde as vozes e sons da natureza ao natural e/ou reproduzidos eletronicamente, até sons incomuns, gerados artificialmente por equipamentos apropriados.

A linguagem musical é formada pelos elementos da música, seja instrumental, cantada ou produzida de alguma forma, cujos componentes básicos são a “melodia, harmonia, ritmo, timbre, forma e tessitura” (BENNET, 1986 *apud* GUTIERREZ, 1978, p.98). Para Gutierrez (1978), a comunicação humana exige que todo o ser humano se expresse e que o faça utilizando todos os meios de que dispõe. Ele recomenda que a expressão ultrapasse os signos aprendidos convencionalmente, como os da linguagem verbal, pois esses signos são impessoais, ressaltando a importância da palavra nas relações humanas. Afirma o autor que, na expressão não-verbal, está o toque pessoal, individual, devido à criação direta da atividade mental, que não passa pelos signos da manifestação verbal.

Como os conceitos de comunicação, aqui mencionados, levam em conta as mensagens com ou sem palavras, percebe-se o valor da inserção do elemento não-verbal e as limitações

da via única de expressão (verbal), considerando a necessidade de expressão dos meios expressivos para além da linguagem verbal, o que abre acesso à multiplicidade de linguagens.

QUADRO 2 – RELAÇÕES DAS LINGUAGENS DE COMUNICAÇÃO

COMUNICAÇÃO		DOMÍNIO PERCEPTIVO	MEIOS DE EXPRESSÃO	FORMAS DE EXTERNAR
VERBAL	Oral	audição	palavra falada	fala/texto oral
	Escrita	visão	palavra escrita	texto escrito
NÃO VERBAL	Visual Estática	visão	desenho, pintura, foto	texto imagético fixo
	Visual Cinética	visão	imagem móvel	texto imagético móvel
	Sonoplástica	audição	sons, ruídos, vozes	articulações
	Musical	audição	música	composições

Fonte: Ferrés (apud: SANCHO, 1998).

- Para utilização das linguagens de comunicação, faz-se necessário o uso de um suporte físico, como assinala Baccega (1998, p. 24), “[...] idéias, para circular, precisam de instrumentos, de suportes – rádio, televisão, jornal, etc”. Os suportes, no caso de Gutierrez e Baccega, são as técnicas de difusão ou “mídias”, que reúnem diferentes linguagens em um suporte físico.

Respeitando-se a linguagem, a cultura e a história de vida dos educandos pode-se leva-los a tomar consciência da realidade que os cerca, discutindo-a criticamente. Conteúdos, portanto, jamais poderão ser desvinculados da vida. (FREIRE, s/d apud <file:///A:/MULTIRIO-Multieducação.htm>, 2005, p. 3).

3.4 EM DEFESA DO USO DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO

- Fazendo alusão aos preceitos de Calado (1994), a conquista do ato de ler imagens corresponde à descoberta de uma sintaxe caracterizada pela complexidade. Seja como for, o primeiro objetivo da expressão (escrita ou visual) é fazer-se entender. Mas somente quando se toma consciência da complexidade da linguagem visual, passa-se a reconhecer e a valorizar a sua riqueza, no qual o significado de uma imagem, ou mensagem visual, não pode ser único e

esgotável, pois através de uma mesma imagem podemos fazer diferentes interpretações e colher informações de diversos âmbitos, tais como: origem da imagem, contexto histórico e psicológico de seu criador, dentre outras.

Logo, o leitor da imagem é parte ativa na produção do seu sentido, ou seja, nem sempre o que o seu produtor quer passar será exatamente o que o leitor perceberá. Portanto, a comunicação e a educação através de imagens exigem um processo interativo. Isso fica mais bem explicado com a seguinte imagem da qual Etienne Samain (2001) faz uso:



Desenho de Cem, publicado em *The New Yorker*, 1961.

Quando uma imagem não se limita a reproduzir um objeto, ela faz com que esses objetos tenham diferentes significados. Entendo que estes são resultantes de um processo de codificação, afinal seria impossível esgotar o contexto de uma imagem sem ter vivido o momento de sua criação, sem ter sido o seu “criador”.

Não pretendo que os professores e os alunos tenham uma informação especializada destas técnicas visuais, como tem um artista plástico, o que almejo é desmistificar a idéia de que só os talentosos conseguem exprimir-se ou fornecer informações visualmente.

É preciso que os educadores respondam a todos os que têm necessidade de ampliar a sua capacidade para o analfabetismo visual. E eles mesmos devem compreender que a expressão visual não é um passatempo nem uma espécie de magia mística ou esotérica. (DONDIS, 1998, p. 207 apud CALADO, 1994).

A cultura da palavra convive intensamente com a cultura da imagem, onde o imaginário e a realidade se misturam cada vez mais. McLuhan (apud CALADO, 1994), nos diz que as instituições escolares desperdiçam cada dia, mais e mais energia para preparar seus estudantes para um mundo que já não existe mais.

A educação não pode mais pretender ser uma atividade que quer mudar o mundo sem admitir que ela mesma possa sofrer alguma mudança, como se fosse um automóvel com espelho retrovisor maior que o pábrisa dianteiro. (MCLUHAN apud CALADO, 1994, p.12).

Com informatização, não é difícil de se notar que a sociedade sentiu-se de certa forma, pressionada a dar respostas rápidas às informações recebidas, e, isso gera uma nova forma de leitura, que inclusive alguns autores chamam de “leitores preguiçosos”, isto é, são os leitores que olham rapidamente para o texto escrito como se estivessem criando uma imagem para que lhe faça sentido e muitas vezes não compreendem, apenas formam imagens. Não acredito que isso seja um problema incontornável, uma vez que a partir dessas imagens criadas é que eles concretizam a compreensão. Na *cultura icônica* o intuitivo e o emocional têm prioridade sobre o intelectual e o racional.

Segundo Ferrés (apud SANCHO, 1998), num vídeo a imagem que se movimenta opera vibrando nossos sentidos e os estimulam, e é das emoções que brotam as idéias. A imagem atravessa a sensibilidade excitando múltiplos estímulos visuais e auditivos.

Num romance escrito quando um autor deseja descrever algo sobre um ambiente como sobre um personagem, precisa suspender por alguns momentos a narrativa. O mesmo ocorre na narrativa oral. Já na narrativa audiovisual o simples aparecimento de um ambiente ou de um personagem traz consigo a apresentação de características múltiplas que os define. A narrativa audiovisual potencializa o sentido de “dinamismo” e de “imediatez”. A decodificação da imagem é quase automática, instantânea, enquanto que a decodificação dos símbolos escritos exige complexas operações analíticas e racionais. A informação icônica infiltra-se sem as mediações encontradas pela leitura escrita. A imagem potencializa o pensamento visual, intuitivo e global. (FERRÉS apud SANCHO, 1998).

E a fim de corroborar as informações anteriores, faz-se necessário analisar alguns dados:

• **PORCENTAGENS DE RETENÇÃO MNEMÔNICA.**

Tabela 1

<i>COMO APRENDEMOS</i>
<i>1% por meio do gosto, paladar.</i>
<i>1,5% por meio do tato</i>
<i>3,5% por meio do olfato</i>
<i>11% por meio do audição</i>
<i>83% por meio da visão</i>

Fonte: Ferrés (apud: SANCHO, 1998).

Tabela 2

<i>· % DE RETENÇÃO DOS DADOS MEMORIZADOS PELOS ESTUDANTES</i>
<i>10% do que lêem</i>
<i>20% do que escutam</i>
<i>30% do que vêem</i>
<i>50% do que vêem e escutam</i>
<i>79% do que dizem e escutam</i>
<i>90% do que dizem e depois realizam</i>

Fonte: Ferrés (apud: SANCHO, 1998)

Tabela 3

<i>RECURSOS DE APRENDIZAGEM</i>	<i>DADOS MANTIDOS APÓS 3 HORAS</i>	<i>DADOS MANTIDOS APÓS 3 DIAS</i>
<i>Somente oral</i>	70%	10%
<i>Somente visual</i>	72%	20%
<i>Oral e Visual conjuntamente</i>	85%	65%

Fonte: Ferrés (*apud*: SANCHO, 1998)

Ao elucidar meus conhecidos e refletir sobre as tabelas acima percebo que a união entre a escrita e a imagem é um dos desafios mais viáveis à aprendizagem da sociedade atual; já que ao lermos textos criamos imagens próprias com as quais elaboramos interpretações que seguimos como verdades. E, baseada em experiências próprias, chega-se à idéia de que a imagem deve estar integrada a contextos e a conceitos para que se possa acabar com a impressão de que a imagem é algo superficial, uma vez que nos meios de comunicação atuais estamos expostos a uma enxurrada de efeitos especiais, que muitas vezes só servem para “esconder” a falta de significação.

Calvino (1998) referindo-se ao futuro da imaginação criativa na literatura para o próximo milênio, afirma que a *visibilidade* se coloca como um dos valores que compõe sua famosa lista de seis propostas imprescindíveis no futuro da imaginação. Mas, adverte que estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de permitir visões de olhos fechados, de fazer criar o ato de escrever, pensando por imagens.

Pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufoca-la e sem, por outro lado, deixa-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, “icástica”. É claro que se trata de uma pedagogia que só podemos aplicar a nós mesmos, seguindo métodos a serem inventados a cada instante e com resultados imprevisíveis. (CALVINO, 1998, p. 21).

4 CAPÍTULO III: NOVAS TECNOLOGIAS NO MEIO EDUCACIONAL

O presente capítulo examina as questões referentes às tecnologias de informação, buscando entender sua inserção na educação e confirmando, com Maia (1989, p.27), que a “educação de agora significa atender a atual demanda educacional”. Esta investigação acompanha as indagações da autora sobre a idade das escolas, se estão atualizadas e se acompanham os ritmos acelerados das mudanças sociais, como também, fazendo alusão ao texto-filmico.

4.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Assim como faz Gutierrez (1978), o pensamento de Maia (1989) recorre ao ambiente extra-escolar, que injeta variados estímulos e informações nos níveis sensorial, perceptivo, intelectual e ético dessa criança” (MAIA, 1989, p.17). Assim, ela chega à escola já “sabendo” muito e só manifestará interesse pelo que se passa lá, se houver, também atrativos do tipo que encontra em seu cotidiano. Então, questiona-se se poderá haver atrativos numa escola que mantém os mesmos padrões há dez anos?

Estando consciente da distância entre a escola e os interesses dos estudantes, Maia aconselha que as instituições atendam aos desejos e aspirações de seus grupos sociais, que as escolas sejam flexíveis para terem função renovadora e seguirem o ritmo das mudanças e que as novas tecnologias cheguem à escola amparadas por um “modo sistemático de planejar a educação, face a objetivos claramente definidos, aplicando resultados na pesquisa científica” (MAIA, 1989, p.22). Ao declarar que a tecnologia “representa um valor novo que norteará a ação de determinados grupos” (Idem, p.22), ela admite o errôneo predomínio da parte material da tecnologia, o produto sobre o saber, que é o processo. A tecnologia tem sido

associada apenas aos seus produtos materiais, que são mais visíveis, tornando-se espetacular. Isto explica a prevalência do equipamento sobre outras formas que não se utilizam o aparato tecnológico. ✕

Como a educação escolar é baseada em planejamento, execução, avaliação, processos e também atitudes e decisões, fica clara a sua afinidade com o uso de tecnologias. Atitudes e decisões são provenientes de opção filosófica, que é diretamente responsável pela linha metodológica.

4.2 COMUNICAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL – novos paradigmas

Ao defender o uso educacional de um número maior de linguagens, Gutierrez (1978) enxerga uma nova era, um novo contexto e um novo homem, afirmando que esse atributo de “novo” também deveria estar presente na escola. Essa nova era conforma-se por um mundo saturado de imagens e sons, onde uma criança, antes de começar sua vida escolar, já assistiu a muitas horas de televisão, olhou as figuras de inúmeras histórias em quadrinhos e já ouviu diversas músicas gravadas em cd, fita, rádio e até mp3. Assim, fica configurada uma civilização visual e auditiva, que além de dar valor ao inteligível, está retomando a valorização do sensível.

A vida inteligível se baseia em princípios lógico-rationais, com o pensamento apoiado nos signos escritos e nas regras gramaticais; em oposição, a civilização do sensível opera uma mudança de percepção, que muda a mentalidade, baseada em princípios vitais, como a captação de impressões do meio ambiente através da percepção. Gutierrez (1978) por sua vez, narra essa evolução, historiando que a primeira civilização teve origem da palavra, que o mesmo avalia como um processo colossal de comunicação e que, em seguida, foi expandido

pela escrita, e perpetuadora desse tipo de comunicação e fundadora do registro verbal da História da humanidade.

Vale lembrar que outras transformações aconteceram com a imprensa, que atinge grande parte da população mundial, de forma a ampliar as possibilidades da escrita. Novos tempos são trazidos pela fotografia, mais recentemente em 1822, reforçada pelo anúncio publicitário, de 1836, e pelas técnicas de reprodução de imagem. Finalmente, revolucionária, aparece a imagem móvel em 1895, mudando a noção do tempo e espaço. A nova categoria temporal permite viver o passado e o futuro no presente imediato, através da projeção daquilo que já se passou e do registro do atual para exibição futura. Transforma-se o espaço, ao se derrubar limites geográficos pela aproximação de locais distantes, graças à captação de imagens e aos mecanismos de comunicação à distância.

O novo contexto observado mais uma vez sabiamente por Gutierrez vai ao encontro de um novo mundo de comunicação visual, com características de “re-criação da realidade, imediatismo, expressão, imagem significativa” (GUTIERREZ, 1978, p.37). O fato de re-criar a realidade implica em um novo produto, análogo ao objeto representado, mas que não é cópia, onde essa realidade está carregada de expressão de re-criador e de estímulos para o consumidor da imagem. O imediatismo percorre o momento atual, dada à natureza presencial da imagem, geradora de informações vivenciais que vão direto ao encontro ^{da} à personalidade X pela afetividade e pela sensibilidade, antes mesmo que o sujeito esteja de prontidão para decifrar as mensagens intencionais, cuja ^a imagem domina ^a inconsciente, cheia de X imediatismo perceptivo.

Haja visto, segundo Gutierrez, essa “força das percepções e dos choques afetivos tem uma poderosa influência que escapa ao controle dos artificios tradicionais de aprendizagem”(GUTIERREZ,1978, p.52). Como expressão, o autor entende a explicitação do sujeito que gera a comunicação entre semelhantes através de uma tecnicidade que, no caso da

imagem, é universal e eterna, efetuada através de ícones, desde a pré-história. O aspecto ¹significativo da imagem possui uma ²significação primeira, originada da analogia com o objeto representado e proveniente da intenção do criador de comunicar uma mensagem e uma segunda ³significação, que vai mais além da simples representação.

Atualmente, o ritmo acelerado impõe requisitos especiais, alterando formas de sentir, perceber, imaginar e querer, sob pressão do meio, gerando reações. As possibilidades das imagens desconcertam as convenções e o sentido da visão, devido à imprevisibilidade da realidade e aos diferentes ângulos ^{deslocando} por que pode ser vista. O homem da nova era e do novo contexto, assim configurado por Gutierrez, tem seu psiquismo afetado por excesso de estímulos, que o leva a responder com reações perceptivas próprias. Este homem tem um amplo trânsito com as imagens em todos os âmbitos de sua vida, exceto na escola.

Acontece, então, o que Gutierrez chama de “deslocamento do estudante na escola tradicional”, pois antes de entrar para a escola, a criança encontra as duas linguagens existentes, a verbal e a não-verbal, que influenciam diretamente em sua capacidade perceptiva e representativa. As linguagens visuais se antecipam à aprendizagem da linguagem fonética e estão presentes na televisão, no cinema, nas paredes das ruas e dos veículos coletivos.

O pensamento de Greenfield (1998) tem aspectos semelhantes aos de Gutierrez (1978), porque a primeira autora também discorre sobre os benefícios do uso de diversas linguagens, para o que chama de “uma educação multimídica”:

O atual sistema educacional é tão orientado para a escrita que tendemos a considerar a descrição através da linguagem escrita como a “verdadeira”. A linguagem escrita, também na educação é um meio privilegiado de comunicação. Este talvez seja resultado principalmente de uma circunstância histórica: a escrita apareceu primeiro. É hora de questionar-se esta afirmação, não pensando em substituir a escrita, mas em não se limitar a um único veículo de comunicação para um sistema que se caracteriza, cada vez mais, pelo uso de diversos meios de comunicação. (GREENFIELD, 1998, p.137).

4.3 PROCESSOS EDUCACIONAIS – O VELHO E O NOVO PARADIGMA

Fazendo jus à compreensão do que representam, para a escola, as novas tecnologias, é possível aproveitar a análise efetuada por Litto (1994) sobre o desempenho das exigências sociais na abordagem tradicional de educação e nas novas necessidades que brotam do atual contexto. O autor enseja também a questão a partir da visão de dois paradigmas; o primeiro correspondente a uma concepção tradicional, enquanto o segundo é relativo ao resultado das mudanças sociais. Lembrando que como Litto se refere ao primeiro, no tempo passado, aqui o seguimos considerando que a concepção tradicional já esteja sendo superada nesta sociedade, cedendo lugar a um novo modelo. Para ele, de acordo com a forma tradicional, o estudante chegava à escola de “cabeça vazia” para ser preenchida; e, neste padrão, os conhecimentos são baseados em fatos e as habilidades são intelectuais, do tipo lingüístico e lógico-matemático. Essas duas características servem aos empregos na indústria e no comércio, sistemas predominantes na era industrial.

Era mister que a aquisição do conhecimento se baseava na recepção de pacotes de informação, na memorização, nas respostas “corretas” a perguntas em exame e à adequação a um modelo de mundo. Por sua vez, o conhecimento era tratado como uma problemática dividida em “classificações estanques chamadas ‘matérias’ (história, geografia, química, física, etc), sem a mais remota possibilidade de haver inter-relacionamentos significativos entre elas” (LITTO, 1994, p.34). Não obstante, a preparação do estudante se dava através de um papel passivo para ele e ativo para o professor, sendo o estudante considerado preparado ao final do estudo, “pronto para o mercado de trabalho e sem necessidade de complementação posterior” (Idem, p.34), se cumprisse com as designações.

Novamente de acordo com Litto, este paradigma não mais dá conta das mudanças que vêm acontecendo nestas últimas décadas, devido a um grande aumento das informações

circulantes e indispensáveis à tomada de decisão. Esta nova situação ocorre em maior complexidade da vida, o que requer capacidade de aprofundamento e “necessidade de fazer relacionamentos novos entre campos do conhecimento, antes isolados” (LITTO, 1994, P.32).

Nesta nova época, o negativo culto ao individualismo trouxe um lado positivo, a “aceitação democrática de preferências individuais” (Idem, p.32). Assim, surgem novas formas de trabalho, com empregos regulares cujo serviço pode ser prestado de casa ou através e contratos de curta duração. Aparece a “internacionalização de conhecimentos” como apoio “as decisões e à produtividade, além de poder tornar o sujeito mais competitivo nas relações de trabalho” (Ibidem, p.32). Onde o processo educacional, para fazer frente a esse panorama, tem de se basear na capacidade de aprender, de maneira que seja seletivo o contato com o atual número de informações, para elaborar-se apenas os dados que atendem à exigência de cada trabalho em pauta, construindo o conhecimento pertinente à iniciativa.

Dentro dessa nova pauta, a escola se torna o espaço para este processo, “rico em recursos, por ser um local privilegiado, onde os alunos podem construir os seus conhecimentos seguindo os estilos individuais de aprendizagem” (LITTO, 1994, p.35). A organização da escola difere do antigo padrão, oferecendo mesas para trabalhos em grupo e locais confortáveis para a leitura. Ela transfere para o computador a função de ferramenta das tarefas acadêmicas e da comunicação digital, tanto dentro da comunidade, como fora dela, priorizando o contato com a família do estudante.

Litto observa, nesse novo modelo, a transformação da avaliação educacional, que se dá “constante e serenamente”, além de uma abordagem holística do conhecimento e a substituição do livro-texto e do quadro-negro por novas tecnologias de comunicação, que alteram as características da vida estudantil.

No lugar do velho modelo, o indivíduo tem a “interatividade, individualização da aprendizagem, assincronia (tão importante, quanto à educação é vista pela perspectiva de

internacionalização), não-linearidade (maneira mais dinâmica e atual de apresentar informação) e capacidade de simular eventos do mundo natural e do imaginário” (LITTO, 1994, p.40).

4.4 O CINEMA COMO PEDAGOGIA

Quando se fala de cinema, vídeo e televisão na escola, geralmente encaram-se essas produções como ilustrações. O professor passa um filme para ilustrar o que foi falado, nesse caso, fica evidente que o filme assume um papel secundário, uma espécie de ilustração e imagem inferior ao texto e à explicação oral.

Quando se produz um filme não se pergunta se o espectador está em algum estágio de operações mentais, em que método foi alfabetizado, em que série da escola está, ou se vai aplica-lo em alguma atividade escolar. O filme é produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado – um objeto de cultura para ser consumido dentro da liberdade maior ou menor do mercado. Porém, quando é apresentada na escola, a primeira pergunta que se faz é: adequado para que série, que disciplina, que idade etc?. Às vezes, ouvimos dizer que um filme não pode ser passado para a 6ª série, por exemplo, e no entanto ele é assistido em casa pelo aluno, juntamente com os pais. (ALMEIDA, 2001, p.7).

Destaco ainda que o mesmo acontece com diferentes objetos de conhecimento, novas teorias, novas tecnologias, descobertas científicas, assuntos políticos, que todos tomam por conhecer através de diferentes meios de comunicação e que nunca entram na escola, porque ela está presa àquela pergunta sobre a adequação, à idéia de fases, ao currículo, ao programa.

Um dos principais motivos da separação entre educação e cultura, é que atualmente, há uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito.

Para nós, o texto escrito é sempre o referencial mais importante, onde se tem a possibilidade de voltar, pensar, refletir. Uma inteligência do mundo mediada pela linguagem oral-escrita. Mas não podemos deixar de pensar que nós mesmos, em parte, e uma maioria, totalmente, estamos formando nossa inteligibilidade do mundo a partir das imagens e sons das produções do cinema e da televisão. (ALMEIDA, 2001, p. 8).

É de vital importância não ver o cinema apenas como ilustrativo de algum conteúdo ou mesmo como recurso didático, mas vê-lo, sobretudo, como um objeto cultural, uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma inteligência verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da linguagem verbal.

Na projeção de um filme ou na televisão qualquer coisa ou pessoa que apareça está sendo vista e não lida ou escutada. Existe porque está sendo vista. Essa proximidade real das imagens tem uma configuração muito próxima da oralidade, o que explica, em parte, o fato de que as imagens são, às vezes, mais fortes do que um texto. (ALMEIDA, 2001, p. 9).

O cinema entendido como participe de uma relação dialógica com o receptor, transforma-se, desta forma, em “*instância educativa potente (constituente de) uma [...] pedagogia cultural*”. (LOURO, 2000, p. 423).

O termo *pedagogia cultural* remete-nos a algo que educa socialmente, tendo como base o contexto social: as práticas e os discursos realizados por indivíduos ou comunidades.

O cinema (e, de modo geral, os *mass media*), ao proporcionar filmes que retratam idéias, interpretações e interesses em conflitos dialógicos, suscita também lutas políticas, culturais, econômicas, étnicas no campo social, este entendido como “campo de poder”, dando origem as mudanças e transformações. E mesmo que haja uma ideologia dominante ou uma “leitura preferencial” na sociedade, o cinema ao utilizar um gênero aceito por um grupo marginal da sociedade, pode vir a criar espaço para que este se torne independente, proporcionando reação à leitura preferencial, mesmo que de maneira inconsciente para o grupo marginalizado. Sendo assim, algumas cineastas feministas passaram a se utilizar os textos-filmicos não só para fazer valer sua posição social, como também para, principalmente ir contra códigos fechados e repetitivos da indústria cinematográfica hollywoodiana,

majoritariamente com produções que servem somente à diversão e a reprodução de valores que afirmam posturas machistas e/ou que privilegiam a posição do homem.

Com isso, para que o modo de endereçamento de um filme atinja seu público, pressupõe-se, minimamente, que entre o texto-filmico e o receptor aconteça um pacto, o qual se estabelece a partir da relação entre a história filmica e a história (vivências, experiências) do receptor. O modo de endereçamento, portanto, pode ser entendido tendo em vista as seguintes questões: O que o filme pretende dizer ao espectador? Qual espectador? Ou ainda: quem o filme pensa que o espectador é? (ELLSWORTH, 2001).

Tomar conhecimento de questões como essas se tornam importantes ao educador preocupado com as situações de reificação e alienação, pelas quais muitos de seus alunos encontram-se imersos. Deixar de entender e perceber os textos-filmicos apenas como forma de entreter faz emergir as ideologias, o modo de endereçar do produtor que, mesmo em filmes classificados como “contra-cinema” e críticos, estão presentes.

Vale lembrar que caso a educação formal vir a se voltar para a pedagogia do cinema, a relação entre texto-filmico e espectador pode, então, se transformar de inconsciente para conscientemente realizada, mesmo que o último continue a se entregar ao prazer e fantasias dos filmes de entretenimento. Porém, suas leituras serão outras, o entendimento acerca do texto-filmico sobrepujará as análises imediatistas e superficiais, atingindo o discurso presente nas entrelinhas dos filmes que, de forma alguma será igual quando, pela segunda vez, assistir ao enorme filme, nem tão pouco igual à análise do espectador de cinema que se encontrar sentado ao lado.

5 CONCLUSÃO

Hoje em dia, o processo de comunicação está instrumentalizado pelas diversas formas de tecnologia, o que trás para a educação um grande desafio: acompanhar a evolução tecnológica para se efetivar como processo de formação. Não poderia ser diferente, já que estamos em um tempo onde se fala de educação à distância e acesso “gratuito” à internet. A velocidade atual do avanço da tecnologia, quando esta é usada na educação, faz com que o aluno tente administrar o mais rápido possível o grande número de informações que recebe, tornando-o criador de mensagens com imagens ou audiovisuais, como diz Valdívia & Matilla (*apud*: Silveira, 2001, p.7) no seguinte trecho:

[...] o descobrimento da pedagogia da imagem deve servir para que o espectador, receptor de mensagens, passe a ser um receptor participativo e capaz de dar resposta às mensagens audiovisuais, que lhe permita comunicar-se melhor com outras pessoas e conhecer com maior profundidade seu próprio mundo.

Como sabemos, atualmente as pessoas dedicam grande parte do seu tempo aos meios de comunicação (rádio, jornais, revistas, TV); o que indica que os processos de ensino deveriam trabalhar com a relação da educação com a comunicação para, mais rapidamente, alcançar seus objetivos, já que desperta um grande interesse no sujeito social e terá praticamente todo o tempo desse sujeito a sua disposição. E já que toda comunicação é educativa, porquê não validar o inverso?

Mas para que uma nova forma de Educação seja instaurado em nosso sistema educacional é preciso rever o papel do professor, do aluno e, principalmente, da tradicional forma de ensino atuante na maioria das nossas escolas. Cabem ao professor romper com a postura de autoridade e prender mais a sua atenção nas questões de percepção, de comunicação e de aprendizagem, como diz Calado (1994). Já ao aluno cabe estar atento à inovação, e disposto a aprender a refletir sobre uma forma de linguagem que sempre esteve ao seu redor (Silveira, 2001). Quanto ao ensino, este pode se complementar com

materiais/recursos utilizados na pedagogia com imagens e aguçar a motivação desses dois sujeitos envolvidos no processo educativo.

A discussão aqui apresentada, sobre a utilização de imagens através da pedagogia, é apenas uma prévia de um estudo que pretendo realizar mais adiante. No entanto, idealizo uma educação crítica, que forme um leitor de imagens que consiga interferir na sua realidade, lembrando sempre da necessidade de se ter um docente também envolvido nessa proposta.

Não há nação desenvolvida que não seja uma nação de leitores. Desde o operário que precisa ler manuais até o advogado que precisa decifrar o “*legalês*”, passando pelo estudante que enfrenta os exames, o cidadão que enfrenta as urnas, a dona de casa que enfrenta a educação da família, o executivo que enfrenta sua papelada, todos os membros de uma sociedade civilizada.

A sociedade contemporânea exige e necessita de transformações na área educacional, à medida que a globalização abriu novos caminhos, ampliou horizontes e precisa cada vez mais de um novo ser humano, crítico, participativo, “antenado” e preparado para as novas descobertas e avanços. Logo, é consequência natural que os próprios professores tenham uma nova postura e acompanhem tais mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Editora Cortez, coleção questões da nossa época; v. 32, 2 ed, 2001.

BACCEGA, Maria Aparecida. **A História no campo da Comunicação/Educação**. Revista Comunicação e Educação, São Paulo: Editora Moderna, n.10, 1998.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

BIBLIOTECA SALVAT DE GRANDES TEMAS. Teoria da Imagem. *In: A problemática do homem atual num conjunto estruturado, unitário e coerente*. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979.

CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Portugal: Porto, 1994.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1998.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.7-76.

FARIA, Glauco; SOARES, Nicolau. Paulo Freire: a lógica do encantamento. *In: Revista Fórum*. Disponível em http://lainsignia.org/2003/julio/cul_016.htm. Acesso em: Julho de 2005.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de ler: em três artigos que se completam**. 39^a ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

GIACOMANTONIO, Marcello. **O Ensino através dos audiovisuais**. São Paulo: Summus: EDUSP, 1981.

GREENFIELD, Patrícia Marks. **O Desenvolvimento do Raciocínio na Era da Eletrônica: os efeitos da tv, computadores e videogames**. São Paulo: Summus, 1998.

GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 4ª ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

LEANDRO, Anita. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem: uso inadequado da imagem cinematográfica em atividades pedagógicas reforça estereótipo**. *Comunicação & Educação*, São Paulo: USP, n.21, maio/ago. 2001.

LITTO, Frederic M. A escola do futuro da universidade de São Paulo. *In: Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: ABT, Jan/abr, 1994. IN: *Sociologia Educacional*. Rio de Janeiro: CEP/ Exército Brasileiro, 1997.

LOURO, Guaracira L. O Cinema como Pedagogia. *In: LOPES, Eliana M. T., FARIA FILHO, Luciano M., VEIGA, Cynthia Greive*. **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.423-446.

MAIA, Nelly Aleotti. **Introdução à Educação Moderna**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1989.

MANINI, Miriam Paula. **Análise documentária de imagens**. *In: Inf. & Soc. Est.: João Pessoa*, 2003, v.11, n.1. p.128-135.

MORÁN, J. M. **O vídeo na sala de aula**. *Revista Comunicação e Educação*, n.2, Editora Moderna, 1995.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é o passaporte e bilhete de partida. *In: PRADO, Jason & Condini, Paulo*. (orgs.). **A formação do leitor: pontos de vistas**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais. *In*: BARROS, Armando Martins de (org.). **Anais do Seminário 'Pedagogia da Imagem, imagem na Pedagogia'**. Niterói/RJ: UFF/ Faculdade de Educação, 1996, p.07-17.

SANCHO, Juana M. (org.). **Para uma nova tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVEIRA, Edeval. Para uma Pedagogia da Imagem nas Ciências Sociais. *In*: **ECCOS Revista Científica** – v.3, n.2, p.83 – 102. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 2001.

SOARES, Magda B. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Márcia Medeiros de. Utilizando a linguagem cinematográfica para compreender o cotidiano escolar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

TFOUNI, Leda Verdini. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Ed. Cortez, 1995.

WILKE; Valéria Cristina Lopes; RIBEIRO, Leila Beatriz; OLIVEIRA, Carmem Irene Correia de. **O texto fílmico: construção de um modelo de análise e interpretação informacional**. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro/DFCS/DPTD/CEAD. 2000-2003. (Relatório Final).

**ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR: A Importância da imagem em movimento como
recurso pedagógico.**

**Monografia de Conclusão de Curso apresentada
ao curso de Pedagogia da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do Grau de
Licenciado em Pedagogia.**

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ms^a Valéria Cristina Lopes Wilke – (Orientadora)

Prof. Dr^o Miguel Angel Barrenechea – (Prof. Convidado)

Prof. Dr^a Lígia Martha Coimbra – (Prof. Mono II)

RIO DE JANEIRO

2005



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : Samantha Aparecida Moura Martins Vieira

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : Alfabetização do olhar:

A importância da imagem em movimento como recurso pedagógico.

ORIENTADOR : Prof. Ms. Valéria Cristina Lopes Wilke

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador :

Professor convidado: Miguel Angel Barrenechea

Nota : 10 (Dez)

Considerações:

O trabalho apresenta grande interesse para a produção, evidenciando a importância das novas tecnologias para os métodos pedagógicos. Este bem escrito, é claro e rigoroso e sua biblio-

grafia é adequada ao tema proposto. Sugiro rever alguns detalhes geométricos.

Segundo avaliador :

Professor orientador : Valéria Cristina Lopes Wilke

Nota: 10,0 (Dez)

Considerações:

O tema do trabalho monográfico é relevante e foi desenvolvido de modo consistente e coerente, dando mostra que a aluna está ~~apta para~~ apta para concluir sua graduação e se encaminhar para o Mestrado.

Valéria Wilke

Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: Ligia Martha Colhon

Nota : 10,0

Considerações:

① trabalho exemplar em principais elementos de uma monografia.

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
10,0	10,0	10,0	30,0	10,0

Rio de Janeiro, 09/01/2006

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês Agosto /05

Dia	08/08	16/08	24/08	31/08
Observações	Correção do Pré-Projeto	Revisão da introdução	Revisão da bibliografia	leitura da 1ª parte do cap I
Professor	Valínia Wilbe			
Aluno	SMA	SMA	SMA	SMA

Mês Setembro /05

Dia	02/09	13/09	22/09	29/09
Observações	leitura e correção do cap I	Sugestão e complementação de referência cap I	correção final cap I	entrega de artigos pl complementares
Professor	Valínia Wilbe			
Aluno	SMA	SMA	SMA	SMA

Mês Outubro /05

Dia	4/10	14/10	18/10	28/10
Observações	Entrega e correção 1ª parte cap II	Entrega da 2ª e 3ª parte (II)	Entrega e leitura de todo o cap II	correção da 1ª parte do cap III
Professor	Valínia Wilbe			
Aluno	SMA	SMA	SMA	SMA

Mês Novembro /05 e Dezembro 05

Dia	22/11	6/12	9/12	12/12
Observações	correção de todo o cap III	entrega e leitura da conclusão	entrega do resumo e da mono toda	correção das normas da ABNT
Professor	Valínia Wilbe			
Aluno	SMA	SMA	SMA	SMA