

**Imagens e promoção da compreensão no ensino da  
língua no 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Adriana Baptista**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

adrianabaptista@ese.ipp.pt

## Resumo

Pretende-se, nesta comunicação, refletir sobre possíveis práticas de ensino da compreensão inferencial na leitura no Ensino Básico que cruzem questões de literacia verbal e visual, apresentando uma abordagem à obra de Jorge Bucay, ilustrada por Gusti, *O Elefante acorrentado*. Esta abordagem têm como objetivo o desenvolvimento integrado de competências (linguísticas e sociais) e pretende mostrar que relações dialéticas, transformadoras e substitutivas entre texto e imagem, quando esta é criteriosamente selecionada, são mais produtivas na promoção das competências textuais e gramaticais do que as relações entre texto e imagem meramente interpretativas.

Partindo do princípio de que os textos usados para desenvolver o domínio da Língua Portuguesa no Ensino Básico são frequentemente apresentados aos alunos enquanto textos bimodais (verbais e picturais) torna-se urgente estimular quer os critérios de seleção de imagens, quer as estratégias a utilizar para a sua compreensão, para que estas, quando colocadas ao serviço do ensino da língua, ultrapassem a mera função denotativa. Pretende-se que estas sejam capazes de promover a fruição estética, mas também a capacidade de compreender sentidos conotativos, fazer inferências e desencadear tarefas de desenvolvimento de competências gramaticais.

**Palavras-chave:** imagens; estratégias para o ensino da compreensão inferencial; competências gramatical e textual.

## Abstract

This paper while approaching the work of Jorge Bucay, illustrated by Gusti, *The elephant in chains*, discusses possible teaching practices of inferential reading comprehension in Primary School reflecting upon verbal and visual literacy issues. This approach aim to develop integrated skills (language and social) and to show that dialectical, substitutive and transmuting relations between text and image, when the text is carefully selected, are more productive in promoting reading skills than merely interpretative relations between text and image. Assuming that texts used in Elementary School are often bimodal texts (verbal and pictorial) it is urgent to develop reading strategies that go beyond the merely denotative function, promoting the aesthetic enjoyment, but also the ability to understand connotative meanings, inferences and trigger grammatical skills development tasks.

**Keywords:** images; strategies for inferencial reading comprehension; textual and grammatical skills.

## 1. Introdução

Partimos do pressuposto de que as palavras e os textos de uma língua vivem (e sobrevivem) rodeados de imagens. Em primeiro lugar, porque as palavras têm um poder imagético ou seja, são capazes de promover a construção de imagens mentais na mente de quem as ouve ou lê e, em segundo lugar, porque, actualmente, a maioria das palavras e dos textos partilha um contexto de apresentação com a imagem gráfica, óptica ou digital.

Esta coexistência permite que qualquer leitor se confronte, hoje em dia, com mais frequência com textos bimodais do que com textos unimodais, sendo a associação imagem/texto, sem dúvida, uma das mais frequentes. A articulação de textos e imagens dá corpo a múltiplas relações com vastos e diversificados resultados estéticos e pragmáticos.

Não nos ocuparemos aqui, com pormenor, das vantagens ou das desvantagens pedagógicas das imagens no ensino da língua, embora saibamos que a utilização de imagens em processos de aprendizagem da leitura é ainda um tema cientificamente controverso; apenas destacaremos, com Fang (1996), que, apesar de serem conhecidas múltiplas situações de interferência das imagens no processo de aprendizagem da leitura (cf. Levie, 1987; Levin, 1983; Samuels, 1970), a contribuição das imagens para o desenvolvimento do comportamento literário das crianças tem mais benefícios do que desvantagens e que as imagens (quando adequadamente construídas e seleccionadas, tal como advogam Levin et al, 1987, entre outros) contribuem positivamente, sobretudo, para os processos em que se lê para aprender.

Queremos assumir, desde logo, como princípio orientador que, numa perspectiva semiótica, consideramos a relação retórica entre imagem e texto como uma relação de atração (cf. Baptista, 2009b) e não como uma conflituosa relação de resistência (Mitchell, 1994) e que a imagem que acompanha um texto não sobrevive na estrita dependência do mesmo, antes se articula produtivamente com ele, espoletando a construção de novas dimensões significativas que exigem ser lidas de uma forma bimodal. Nessa medida, não só consideramos (de acordo com Noth, 1995) que as imagens, tal como os textos verbais, são capazes de veicular conteúdos discursivos (dicênticos e argumentativos), como as consideramos, partilhando a aceção da semiótica cultural, defendida por Sonesson (1998) — onde tudo o que pertence a um sistema particular de representação pode ser considerado

um texto — como textos disponíveis para serem lidos. A leitura de imagens, já de si complexa, constitui-se como um desafio ainda maior, quando articulada com textos verbais, estes, também, por seu lado, como dissemos já, evocadores de imagens mentais, nem sempre idênticas às imagens materiais.

Aceitamos ainda o pressuposto de que, como em todas as relações retóricas, cada uma das instâncias textuais (verbais e picturais) que coabita a mesma área de percepção (ou áreas limítrofes) num texto bimodal, estabelece com a outra instância sinergias retóricas de semelhança, identidade, diferença, oposição e pseudologia para a construção de significados, através de operações de troca, mutação, ampliação, redução e substituição, que excitam o nosso olhar e ajudam a construir informações novas ou a veicular e reforçar informações já existentes.

Defendemos, adicionalmente, que ambas as instâncias (texto e imagem) conseguem ainda desenvolver operações de focalização de uma sobre a outra, isto é, trazer para uma dimensão cognoscível detalhes que, no exterior desta relação bimodal, poderiam permanecer praticamente invisíveis (ilegíveis). Quando falamos de focalização, não falamos de operações retóricas de mera ampliação. Ou seja, quando uma imagem ajuda a focalizar uma informação verbal ou quando uma palavra, uma frase, um texto (título ou legenda) ajudam a focalizar uma imagem, imagem e texto tornam-se mais nítidos, fica iluminado um dado elemento informativo que podia estar presente no texto ou na imagem de forma pouco nítida, ou descentrada. Focalizar não é hiperbolizar, mas dar foco: definir o difuso, iluminar o sombrio, trazê-lo para o centro das atenções.

Consideramos que a articulação de imagens e textos pode produzir tipos muito particulares de textos bimodais que podem gerar percepções e leituras também bimodais e propusemos, assim, para essa articulação de imagens e textos uma tipologia tripartida em textos mistos, híbridos e fusionais (cf. Baptista, 2008 e 2009a) capaz de dar conta dos diferentes funcionamentos das duas instâncias textuais e dos diferentes graus de especificidade da relação.

No âmbito desta tipologia, verifica-se que, por vezes, a anexação de textos e imagens apenas desencadeia a redundância informativa ou, no limite, provoca a adição de informações veiculadas por meios diferentes. Nestes dois casos, estaremos perante textos mistos. Todavia, se o resultado da anexação é um verdadeiro produto factorial informativo, i.e., se as diferentes informações veiculadas pelas diferentes instâncias textuais permitem construir realidades semânticas diferentes daquelas que seriam veiculadas em cada uma

das instâncias, se estas existissem apenas individualmente, estamos perante textos híbridos. Por outro lado, quando os valores gráficos se fundem com os valores grafemáticos e com os semas verbais (como no caso da poesia concreta ou de alguns logótipos), ou seja, quando os meios apresentativos e representativos se confundem, defendemos que estamos perante textos fusionais.

Atualmente, os textos híbridos são cada vez mais frequentes em múltiplas situações. Eles aparecem na publicidade, nas obras de arte e também nas obras literárias ilustradas e constituem-se enquanto desafios de leitura verbal e visual para os quais são necessárias atividades de processamento mistas que incluem a percepção, a decifração, a identificação e a compreensão. Cada uma das instâncias textuais dos textos híbridos estabelece relações deíticas *in praesentia* e *in absentia* que podem afetar a legibilidade da outra instância, i.e. existe uma forma particular de referencialidade, nos textos híbridos, que nos envia de uma instância para outra à procura de confirmação ou infirmação do que estamos a ver ou ler e que, por vezes, nos conduz a fazer associações com o que nem sequer está presente, mas que, imageticamente foi convocado para que a compreensão final de uma mensagem fosse possível. As relações metonímicas são por isso, muitas vezes, consequência das operações de focalização.

Não podemos esquecer que todos os textos verbais (orais e escritos) têm também a sua dimensão visual, enquanto signo orientador/desorientador da leitura, tal como os entende Simões (2004), e que, por isso mesmo, quando lemos textos bimodais, de facto, lidamos com vários tipos de imagens, as da iconicidade diagramática do texto, as da iconicidade lexical e as imagens gráficas que ilustram o próprio texto. Podemos, assim, falar, para os textos bimodais, numa iconicidade intertextual, também ela produtora de sentidos e também ela capaz de promover isotopias e alotopias (congruências e falácias).

Nesta confluência de informações visuais, torna-se importante perceber como podem estar organizados os conteúdos informativos.

## **2. As imagens e a transmissão de informação**

Doblin (1980) apresenta uma partição, extremamente produtiva, da informação verbal e visual em três categorias: a informação *nominal* (aquela que está contida em nomes ou termos que identificam ou classificam), a informação *numeral* (aquela que é compreendida

pela razão, mas não pelos sentidos) e a informação *fenomenal* (aquela a que se acede mais pela experiência do que pelo pensamento ou pela intuição). A nível verbal e visual teremos, para a informação nominal, léxico e ideogramas, a nível numenal, proposições lógicas e diagramas (que incluem tabelas e gráficos), a nível fenomenal, descrições e isogramas (que contemplam as representações gráficas da realidade tais como desenhos, pinturas, ilustrações, fotografias, modelos). Mas Doblin alerta para o facto de que nem todas as mensagens são apenas informativas e acrescenta à sua tipologia as mensagens persuasivas (onde cabem a retórica e a visualização destinadas a convencer e que estimulam respostas de adesão, manipulando as características do produto descrito através da oratória ou da publicidade visual) e as mensagens estimulantes (onde cabem as mensagens poéticas e artísticas, que estimulam respostas emocionais, manipulando o sentido, o som, o ritmo das palavras e das imagens).

Hoje em dia, na maioria dos textos bimodais, informação, estimulação e persuasão aparecem combinadas com uma grande regularidade e, por isso, informações nominais, numerais e fenomenais coabitam a mesma área de percepção, distribuídas por palavras, imagens verbais e imagens gráficas e originando imagens mentais.

Ora, no ensino da Língua Materna é frequente a utilização de textos verbais ilustrados. Todavia, quer a escolha de textos, quer a escolha de imagens merece uma reflexão aturada, já que nem sempre os mesmos se adequam às idades e capacidades literárias dos aprendizes. No caso particular das imagens, o seu grau de complexidade oscila entre extremos irreduzíveis, ocorrendo com frequência duas situações: uma, em que as imagens que ilustram os textos nada mais fazem do que reduplicar as informações que estes contêm, fazendo com que a sua leitura se confine a um processo de identificação de personagens, ações e espaços e à confirmação do seu grau de veracidade face ao texto e outra, em que as imagens são detentoras de uma autonomia significativa exibindo informações novas com um grau de desvio face ao real e face ao texto significativo, exigindo a leitura aturada de segundos sentidos. Paradoxalmente, as tarefas que o professor desenvolve em cada uma destas situações são, muitas vezes, idênticas e limitam-se a solicitações relativas à sua descrição verbal. São ainda escassas as tarefas de questionamento tendo em vista a compreensão dos valores simbólicos e alegóricos que o desvio representativo das imagens configura ou a compreensão inferencial dos conteúdos visuais.

São, por isso, frequentes as situações em que, apesar de se visionarem imagens de grande complexidade retórica, se desperdiçam oportunidades de desenvolver competências de compreensão inferencial ao lado das competências sociais e em que se assiste à mera utilização de textos bimodais (verbais e visuais) como pretexto para a apresentação de determinados conteúdos linguísticos ou, pura e simplesmente, para a aquisição de um certo volume de léxico sem que as apetências e a motivação do aprendiz, assim como as suas capacidades para compreender textos visuais polissémicos sejam tomadas em linha de conta.

Mesmo quando os textos verbais são propositadamente ilustrados para um nível etário, assistimos a situações incongruentes. Quando a ilustração pretende ter função memorizadora dos conteúdos do texto, não raro, fruto de opções graficamente incoerentes, é apenas decorativa, confunde o leitor e valoriza pormenores que o texto não valoriza ou mesmo contradiz informações que o texto descreve. Nos textos em que tal não sucede, e os elementos visuais são criativos e adequados, ultrapassando as mensagens informativas (usando quer ideogramas, quer diagramas, quer isogramas como símbolos e não como ícones, com funções persuasivas e poéticas) as potencialidades didáticas da ilustração são muitas vezes ignoradas e a sua importância estética e conotativa é frequentemente desvalorizada, de modo a que pareça quase sempre que a sua função é explicitar a compreensão do texto e não a de com ele estabelecer sinergias sémicas produtoras de sentidos novos que podem ser desvendados pela palavra, assim promovendo o ensino da língua.

A escolha, pois, do texto e da ilustração, exige ser pautada por alguns critérios que explicitem com clareza a sua função, para que possam ser produtivos no ensino da língua. E se alguns cuidados são já tidos de forma sistemática com os textos, o mesmo não pode, de modo nenhum, ser dito para as imagens que os acompanham.

Fang (1996) lista seis funções fundamentais para a ilustração na literatura infantil: (a) ajudar a definir o cenário, (b) definir e dar corpo às personagens, (c) consolidar o enredo, (d) providenciar um ponto de vista diferente, (e) contribuir para a coesão textual, (f) reforçar o texto, e acrescenta-lhes outras funções como: motivar o leitor, promover a criatividade, servir de plataformas para o pensamento, desenvolver a apreciação estética e promover a literacia.

Apesar de sentirmos que todas estas funções são válidas e podem, de facto, ser encontradas na maioria das ilustrações, não podemos deixar de registar que não são

suficientes. Cada uma delas, à excepção da (d) parece estruturar-se para servir o texto, quando, atualmente, a autonomia e a criatividade do ilustrador autorizam que a instância pictural seja, ela própria, como já dissemos, um texto produtor de sentidos.

Assim, para a análise das funções da imagem na sua interacção com o texto verbal, gostaríamos de basear-nos na tipologia proposta por Calado (1994), onde são sistematizadas algumas das funções já propostas por Levin et al. (1987). Calado lista nove funções: a expressiva, a persuasiva, a poética, a representativa, a decorativa, a memorizadora, a de complemento, a dialéctica, a substitutiva. De entre todas estas funções, a representativa, que se apresenta tripartida em organizadora, interpretativa e transformadora, a de complemento e a dialéctica devem receber a nossa atenção especial. De facto, hoje em dia, quando falamos em imagens que ilustram textos e que se relacionam produtivamente com a palavra não basta falarmos na sua função representativa como se as imagens apenas se servissem de um outro sistema semiótico para duplicar a palavra.

Às imagens (detentoras do poder holístico da simultaneidade contra a estrutura da linearidade temporal) também é permitido organizar a informação de modo diferente da palavra, interpretar (apresentando um novo ponto de vista), apresentar novas informações, dialogar dialecticamente com as informações verbais e transformar, de forma conotativa, informações denotativas.

### **3. Compreensão inferencial**

Para provar as potencialidades da imagem no ensino da compreensão em LM escolhemos uma narrativa, aparentemente para crianças, de George Bucay, ilustrada por Gusti. De facto, o público para este pequeno texto pode ir desde a infância à idade adulta. É um conto escrito por um psicanalista, e, como muitos outros, serviu-lhe para transmitir mensagens muito importantes a pacientes adultos, mas foi contado também, muitas vezes, aos seus filhos, quando estes eram crianças. O conto relata a história de um miúdo que, fascinado com o mundo mágico do circo, não conseguia perceber por que razão os elefantes, os seus animais preferidos, tão hábeis e tão poderosos, nunca se soltavam da pequena estaca a que estavam acorrentados. Para esta verdadeira questão, a única resposta que encontrou foi a de que os elefantes não se soltavam porque estavam amestrados. Ora, isto parecia-lhe uma pobre resposta porque, se estavam amestrados,

então porque precisariam de estar acorrentados? A verdadeira resposta chegou, já na idade adulta, quando alguém muito sábio, vindo da Índia, lhe explicou que os elefantes eram acorrentados à estaca ainda bebês e, nessa idade, mesmo que tentassem muito soltar-se, nunca o conseguiriam. O certo é que, mais tarde ou mais cedo, um dia, esgotados pelo esforço, se cansam de tentar e desistem. Este fracasso fica, de tal modo, gravado nas suas memórias que, mesmo quando crescem, jamais tentam outra vez. O protagonista da nossa história confessa que sonha, frequentemente, que se aproxima de um elefante acorrentado e lhe conta toda a verdade, explicando-lhe que hoje é mais forte e maior do que quando tentou da última vez soltar-se e que se tentar e acreditar que pode libertar-se, hoje, poderá, de facto, fazê-lo. E acredita que o elefante o ouve, tenta e consegue e que, se se mantém com o circo, é apenas porque quer e porque gosta de fazer felizes as crianças.

Esta é, pois, uma narrativa construída sobre o ambiente do circo, ambiente interculturalmente conhecido e partilhado, com a possibilidade de gerir diferentes representações internas. Nela se discorre sobre o que parece um enigma vulgar: a razão que leva os elefantes a não arrancarem a corrente que os prende. De facto, como veremos, a narrativa visual dá-nos índices para pensarmos que não estamos apenas a falar dos elefantes, mas, alegoricamente, de todos nós e da capacidade que temos para fazer o que se nos afigura impossível, mesmo que, de início, tenhamos fracassado. Estas são situações que toda a criança, em processo de crescimento, experimenta: a dúvida de conseguir, o medo do fracasso, a convicção de que é incapaz. O personagem escolhido para dar corpo à metáfora do Homem foi o elefante, animal forte e perigoso, mas que pode ser amestrado e tornar-se obediente e cooperante.

Pelas características da ilustração, acreditamos que esta é uma verdadeira narrativa híbrida em que as imagens ajudam a compreender (e a construir) a mensagem de uma forma produtiva, mostrando, desde muito cedo, com recurso a sínquises visuais, a analogia entre o Homem e o elefante, analogia que, na instância verbal da narrativa, é apenas sugerida na última página.

“Sabes, tu **pareces-te** comigo. Tu **também** acreditas que não podes fazer algumas coisas ...”

Pela riqueza retórica desta analogia e pela complexidade dos seus valores alegóricos, esta narrativa é muito produtiva para o ensino da compreensão na leitura e para a educação literária no 1º Ciclo do Ensino Básico.

#### 4. Competências de compreensão a desenvolver

Partiremos do princípio que, apesar de poder ser rececionado por um público mais jovem, se este texto for abordado no 4º ano do Ensino Básico, poderá ser melhor compreendido dada a sua complexidade. Focar-nos-emos essencialmente na promoção de competências apontadas nas Metas Curriculares do Português (Buescu et al, 2012) para os domínios de Leitura e de Educação Literária dos 3º e 4º anos de escolaridade e no âmbito destes tentaremos propor estratégias que consolidem os objetivos LE3 9. *Relacionar os textos com conhecimentos anteriores e compreendê-lo* (nomeadamente no descritor 3. Relacionar intenções e emoções das personagens com finalidades da ação) e os objetivos LE3 11. *Elaborar e Aprofundar ideias e conhecimentos* (nomeadamente no descritor 4. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações de personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor) e os objetivos EL4 24. *Compreender o essencial de textos escutados e lidos* (nomeadamente no descritor 5. Fazer inferências (de agente-ação; de causa-efeito, de problema-solução) e no 9. Interpretar sentidos de linguagem figurada (já presente, aliás, em EL3 22:8).

Adicionalmente, convocaremos um dos descritores de desempenho do 1º ano, relativo ao domínio de Leitura e Escrita, incluído no objetivo 15. *Transcrever e escrever textos*, relativo à competência para legendar imagens (3). Apesar de este descritor de desempenho poder parecer muito básico para o 4º ano, só o é, de facto, se encararmos a legendagem de imagens como uma tarefa de escrita de um rótulo verbal para a identificação do elemento figurativo da imagem. No entanto, as imagens estão disponíveis para várias tarefas de legendagem e se entendermos as legendas passíveis de serem divididas em dois grandes grupos: as mostrativas e as aditivas (cf. Baptista, 2009b), as tarefas de legendagem, quando as legendas são aditivas, podem mesmo ser bastante complexas e só passíveis de serem concluídas se compreendido o sentido global do texto.

De acordo com Marchusi (1985) podemos definir as inferências na compreensão de narrativas como processos cognitivos que conduzem à elaboração de representações mentais semânticas baseadas no co-texto, mas também no contexto e que evidenciam que o leitor é capaz de se questionar sobre o que lê para o interpretar com base nos saberes que culturalmente domina. Assim, a atenção, a memória e a capacidade de manipular informação suportam os processos de inferência e permitem ultrapassar a compreensão literal.

As estratégias a desenvolver para a compreensão inferencial são frequentemente construídas com base na promoção da identificação de índices semânticos capazes de instaurar, no leitor, a dúvida sobre a suficiência da leitura dos sentidos literais. Ou seja, o leitor deve não só ser sensível a índices presentes na narrativa que possibilitem leituras conotativas da informação como deve sentir-se estimulado para encontrar explicação plausível para a presença dos mesmos. Ora, o que propomos, de forma inequívoca, é que as imagens que ilustram esta narrativa funcionem como índices (pistas intratextuais numa perspectiva bimodal) que suportem a ativação de conhecimentos do leitor para a compreensão inferencial de sentidos de linguagem figurada que o texto verbal veicula, de acordo, aliás, com alguns dos descritores de desempenho para a Leitura do Programa de Português de 2009, para o 3º e 4º anos do Ensino Básico, tais como os que descrevem a necessidade de “Fazer uma leitura que possibilite: confrontar as previsões feitas com o assunto do texto; identificar a intenção comunicativa e distinguir relações intratextuais” ou o que preconiza alcançar a competência para “Comparar diferentes versões da mesma história”.

A ilustração da obra, quando produtora de sinergias semânticas, pode, pois, ser considerada uma nova versão da mesma história. Apresentada na mesma área perceptiva do texto, dificilmente não será vista. O visionamento das imagens implica, sempre que o referente da imagem é identificado, a sua designação mental e quando estas apresentam alguns elementos alotópicos, para além de fazer a sua identificação, eventualmente associada a representações proposicionais relativas à descrição ou explicação das suas características, o leitor deve aprender a tornar essa identificação e essas representações proposicionais conscientes, ou seja, a perceber que a presença de certos elementos não é aleatória e a desenvolver a necessidade de encontrar uma razão para a sua presença. Para que essa atividade cognitiva se torne, pois, consciente, podem ser desenhadas atividades linguísticas de legendagem explicativa que possam, posteriormente, ser relevantes nas tarefas de compreensão dos significados segundos da narrativa. Legendar uma imagem obriga a realizar proficientemente tarefas de observação e, se se promover como legenda algo para além da simples identificação, é provável que a legendagem estimule a compreensão inferencial.

Neste caso particular, ilustrado por Gusti, a ilustração evidencia uma significativa coerência gráfica e semântica. Ao longo das várias páginas, quer os personagens individualmente, quer os personagens nas suas interações diegéticas, quer os espaços são

sistematicamente apresentados como detentores de elementos isotópicos que lhes conferem unidade. Todavia, há informações visuais sub-reptícias que, pela sua aparente ilogicidade, devem ser motivo de estratégias para ilações e deduções inferenciais. Estas inferências colocam-se ao nível global da obra e não local. Ou seja, certas páginas apresentam informações visuais que não podem ser descodificadas localmente (ou seja, dentro daquela mesma página), mas globalmente, na sua interação com a totalidade da obra.

O leitor terá de ativar um modelo situacional para a narrativa (cf. Graesser e Zwaan (1995)), ou seja, terá de realizar inferências extratextuais através da capacidade de perceber intenções nas ações dos personagens e de as diferenciar das consequências que delas possam advir e de compreender emoções expressas em comportamentos ou ações, o que nem sempre é fácil para crianças desta idade, uma vez que estas inferências se suportam no conhecimento que o leitor tem sobre a linguagem, mas também sobre o mundo em geral, daí que todas as pistas, as intratextuais ou as fornecidas por um adulto, o professor, por exemplo, sejam extremamente importantes.

Toda a narrativa de *O Elefante Acorrentado* está ilustrada com técnicas mistas onde abunda a aquarela, o que dá a todas as imagens uma dimensão onírica, mnésica e mágica. O ambiente cromático é triste, com muitos cinzentos e castanhos (índices que assumem a cara do fracasso), muitas vezes nocturno e pluvioso (índices que fazem pensar em tristeza, dúvida, desconforto e desânimo). Nele, um menino pensativo de boné, o narrador, acompanhado do seu cão, é apenas observador extradiegético dos acontecimentos (e das imagens) na primeira parte da narrativa, mas entra definitivamente na narrativa visual como agente — de narrador passa a protagonista — quando numa das últimas imagens da obra — minúsculo, na sua dimensão paradoxalmente antitética com o gigantesco elefante — conta, ainda que em sonhos, a verdadeira solução do enigma, ao seu ouvido.

Esta é a imagem que ajuda a fazer inferências sobre a solução literal do problema da narrativa (EL4.24:5): explicar ao elefante que afinal pode soltar-se da corrente, mas que também nos permite pensar na correlação problema do elefante/ problema do Homem, uma vez que este tem um chapéu (adereço através do qual sempre foi possível estabelecer a comparação e a confusão entre o Homem e o elefante), índice da prosopopeia que o humaniza.

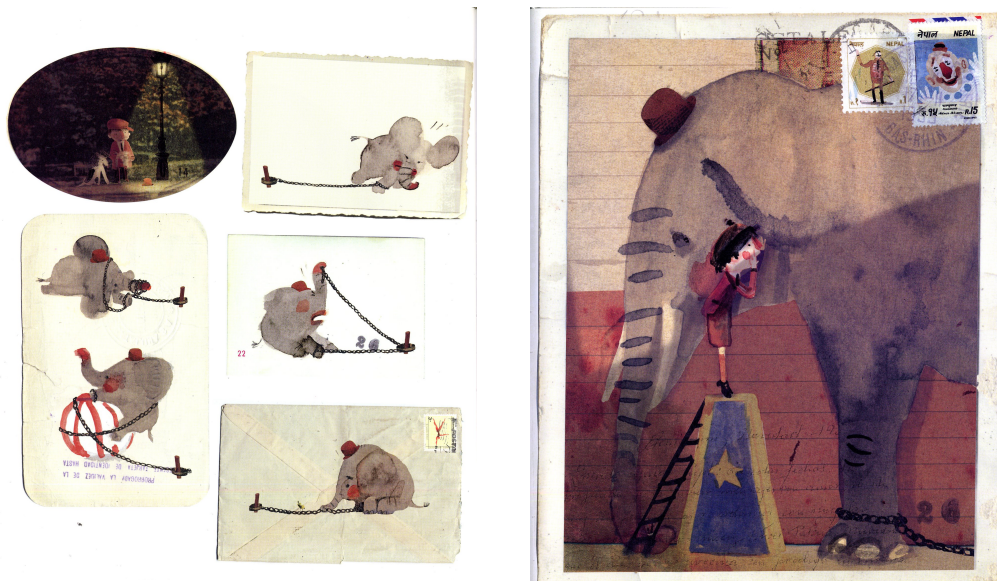


Fig. 1. Bucay, G e Gusti (2008). O elefante acorrentado. Lisboa: arteplural

Muitas pranchas estão alegoricamente desenhadas sobre cartas postais (índices que dão corpo ao nomadismo que caracteriza as trupes de circo), cujos selos, cheios de imagens do elefante com elementos alotópicos (índice da sua antropomorfização), eivam o texto visual de referências intertextuais; alguns ícones e símbolos (como os palhaços, as bolas coloridas, as estrelas, as borboletas) constroem um ambiente lúdico de morfologia infantil (índices que dão corpo à esperança e à irreverência), um chapéu de coco vermelho (tão depressa na mão do menino como na cabeça do elefante, como se um e outro fossem a mesma pessoa) faz o contraste com o chapéu do palhaço, a cartola do apresentador e do domador e ganha corpo como elemento lúdico e mágico que permite a ligação entre a sensibilidade da criança da história, a infelicidade dos elefantes e a magia do circo.

Na narrativa visual, há, pois, três personagens omnipresentes: o menino, o seu cão e o elefante. A representação do menino e do cão é quase sempre morfologicamente idêntica; ambos são facilmente reconhecidos pelo olhar pensativo e triste, pelos adereços e pelo aspeto físico. O elefante aparece representado de múltiplas formas, nos selos, nos carimbos, em desenhos à margem, como figura central. Por vezes aparece como um elefante real com um grau de figuratividade muito grande, por vezes, a sua representação evidencia um enorme desvio face ao real. Aparece antropomorfizado de halterofilista, de mágico, de equilibrista, de pugilista, de orangotango, de centopeia ou mesmo do próprio circo. Como veremos mais à frente, significativamente, num pequeno selo, é também um elefante alado.

As ilustrações, enquanto imagens gráficas, por vezes, incluem imagens ópticas, tais como fotografias emolduradas ou reflexos especulares na superfície das águas. Estas últimas são quase sempre surpreendentes porque retoricamente são verdadeiros oximoros. Numa destas imagens, uma fotografia do menino e do seu cão aparecem num postal sobre a legenda “A Catedral e a Torre de Pey-Berland - Bordéus” e, noutra, quando o menino se olha, refletido nas águas da chuva, onde navega um barquinho de papel, a imagem que aparece reflectida é a do elefante bebé e a de um elefante adulto acorrentados. Assim, quando se espera maior realismo das imagens ópticas do que das imagens gráficas, o que vemos é exatamente incongruência. Somos, pois, levados a desconfiar das imagens óticas e do que estas significam. Este é o processo de questionamento que leva ao conhecimento consciente dos valores semânticos da informação visual.

O texto impresso é muito breve e está escrito a vermelho. Tem vários caracteres capitulares na entrada de cada parágrafo, com um recorte tipográfico idêntico às letras que no século XIX apareciam em Itália, pintadas nos letreiros das tendas de circo, em que quase todas as hastes aparecem cruzadas por um losango, a que se chama diamante, criando uma forte isotopia ambiental entre forma e conteúdo narrativo. Muitas imagens estão desenhadas sobre postais e envelopes onde há linhas de texto manuscritas, legendas de imagens impressas, carimbos e selos de vários países com imagens.



Fig. 2 Bucay, G e Gusti (2008) O elefante acorrentado. Lisboa: arteplural

A ilustração desta história contém informações nominais muito para além do que está dito no texto. Há vários ideogramas que ajudam a construir pormenorizadamente os

cenários e a caracterizar as personagens. É, por isso, uma narrativa visual ideal para ser trabalhada em aula de Língua Materna (ou mesmo de LE ou L2). O tema “circo” mobiliza muito léxico e diversificado, mas profundamente isotópico e motivador, o tipo de traço desenvolve percepções de graus de grandeza diferentes e suscita emoções diferentes, a figura humana escolhida, ao ser uma criança, permite que o leitor (criança ou adulto) faça com ela uma enorme identificação.

Por isso mesmo, esta é uma narrativa que pela temática, pela singeleza da narrativa verbal e pela complexidade da narrativa visual — que funciona de forma representativa organizadora, mas também transformadora e interpretativa, fornecendo complementarmente muitas informações que exigem ser decodificadas linguisticamente — se adequa muito bem a atividades de promoção linguística em aulas de LM com crianças e nomeadamente com estratégias para a construção de inferências.

Propomos que durante a aula, a história seja lida ou ouvida simultaneamente ao visionamento das imagens e que antes de se explorar o texto se faça uma observação dos pormenores de cada prancha de modo a que a leitura que se acabou de fazer possa ser consolidada através das informações percebidas de uma forma sistemática. Esta observação pode, junto dos alunos, ser apenas orientada por uma bateria de perguntas que devem estruturar-se primeiro sobre o plano denotativo da imagem e só depois sobre o plano conotativo. Estas devem privilegiar, em primeiro lugar, a análise do código gestual e cenográfico (postura, mãos e rosto dos personagens e contexto ou ambiente espacial) e do código gráfico (estratégias para a apresentação das figuras tais como proporções, cores ou detalhe), só depois devem ser abordados os códigos lumínico e o espacial (utilização da luz e dos espaços para a construção de ambientes psicológicos), posteriormente, o relacional (apresentação de correlações entre elementos previsíveis ou imprevisíveis para a construção de inferências) e, finalmente, através da presença de elementos com valores simbólicos, o código simbólico (cf Sardelich, 2006) que contribui para a construção de inferências e para a compreensão de sentidos figurados.

Apesar de não ser de todo aconselhável que se questione a criança sobre o que vê na imagem, uma vez que tais questões apenas desencadeiam mecanismos de rotulagem e descrição, as perguntas iniciais, direcionadas para a observação de detalhes que suscitem o desenvolvimento de inferências, devem ser muito simples, do tipo:

Qual é o ambiente representado na imagem? Quais os elementos que o compõem?  
Qual a figura humana que se repete mais vezes? Qual a figura animal que se repete mais

vezes? Quais os animais representados? Estas figuras aparecem sempre representadas da mesma maneira ou de forma diferente? Quais as cores predominantes da ilustração? De que tamanho são os elefantes? Quem é maior, o Homem ou o elefante? De que tamanho é o menino? Qual a relação do menino e do elefante? Que nos diz a cara do menino? etc.

Devemos ter cuidado para que nenhuma pergunta inclua a resposta e para prescindir da pergunta seguinte se a resposta à anterior a tornar desnecessária.

Estas perguntas permitem, como se vê, trabalhar um mapa lexical com as designações não só das cores, mas também dos tons (mais aptos para a identificação de atmosferas psicológicas) com palavras compostas por hifenização (vermelho-rubi, verde-musgo, cinza-chumbo, etc.), com o léxico relativo a partes do corpo dos animais e do Homem (cabeça, olhos, braços, músculos, asas, tromba, orelhas, etc) metaforicamente adjetivados (cabeça pensativa, olhos tristes, braços agitados, músculos atléticos, asas angelicais, tromba trombuda, orelhas voadoras, etc), o vestuário (cartola, chapéu de palhaço, boné, chapéu de coco, labita, fraque, maillot de ginástica, calças, etc.) os adereços do circo (bolas, estrelas, chicote, correntes, etc) entre outros; e, ainda, por exemplo, os graus dos adjectivos (maior, menor, tão grande como, minúsculo, etc.), ou as expressões locativas (em cima, em baixo, ao lado, atrás, etc.).

Para a compreensão do valor narrativo seria importante fazer a descrição física e psicológica de alguns personagens: identificar a tristeza na cara do menino e na expressão do elefante e perceber que essa tristeza decorre do facto de o elefante estar preso. Para identificar este dado contribui significativamente a percepção da representação recorrente da corrente e da estaca. Para além disso, é importante perceber que o elefante, em pequeno, tentou muitas vezes soltar-se. Perceber, pela sua cara, que um dia desistiu e se sujeitou às ordens do domador. Perceber que é o menino, apesar de pequeno, com a ajuda de uma escada, que lhe conta ao ouvido um segredo, o segredo de como soltar-se. Para toda esta informação, a compreensão pode ser feita através da leitura de imagens. O texto ajuda-nos, porém, a saber qual é a verdadeira razão. Ou seja, o segredo está, de facto, guardado na narrativa verbal.

Para crianças pequenas propomos, por isso, enquanto atividade de desenvolvimento linguístico, a construção de mapas lexicais.

O ambiente estruturante é o ambiente de circo, que favorece a construção de famílias de palavras muito extensas. À volta deste arquilexema é possível construir um mapa de relações lexicais de inclusão, usando merónimos como artistas, animais, adereços, espaços,

evocados imagem a imagem. Cada um destes lexemas poderá, depois, funcionar como hiperónimo, para organizar mapas de hipónimos. Assim, será a narrativa visual e não a verbal a fornecer a representação icónica que exigirá a sua designação linguística. Por exemplo, a palavra caravana e sua ilustração mostra macacos, camelos, ursos, focas, girafas, etc., apesar de nenhum destes nomes aparecer no texto.



Fig. 3. Bucay, G e Gusti (2008). O elefante acorrentado. Lisboa: arteplural

De entre todos os animais, destaca-se graficamente, na narrativa visual, o elefante. Para este, deve ser referenciado o volume — que a representação relacional ajuda a referenciar — as diferentes partes do seu corpo (patas, unhas, tromba, dentes, cabeça, tronco e orelhas). A leitura do código gestual e cenográfico permite compreender a representação de emoções (olhos tristes, cansaço, desilusão, espanto). Pode, pois, ser proposta a descrição linguística física e psicológica do elefante.

Numa das páginas da narrativa visual, vêem-se representadas, em diversos quadros, as várias acções que o elefante bebé executou para tentar libertar-se da corrente. Tal sequência poderá desencadear a construção de legendas das imagens através de frases simples, usando os verbos que o texto propõe (“Imaginei-o empurrando e puxando a estaca, dia após dia, tentando soltar-se...”), acrescentando-lhe outros e treinando advérbios e adjetivos capazes de transmitir a ideia de esforço continuado.

O elefante puxa vigorosamente a corrente.

O elefante usa desesperadamente a bola para rebentar a corrente.

O elefante empurra violentamente a estaca.

O elefante contorna repetidamente os plintos do circo com a corrente.

O elefante tenta energicamente quebrar a corrente com a tromba.

O elefante está completamente cansado e desiste.

Numa narrativa com um texto tão breve, como o caso em questão, a legendagem das imagens permite a expansão do texto, a utilização de adjetivos e advérbios, a exploração de expressões locativas, entre outras tarefas.

Propor como tarefa de legendagem para a última prancha completar a frase “O menino já não está triste porque...” permitiria perceber o que as crianças perceberam da história e como manipulam o léxico que aprenderam.

Porém, a topicalização do valor informativo da narrativa deveria descentrar-se um pouco do valor protagonista da criança para se centrar na analogia entre o elefante e o adulto. Para isso seria também importante explorar alguns índices visuais.

Assim, proporíamos que se pedisse uma explicação para a prancha em que o narrador aparece acorrentado, ele também, e com orelhas e tromba de elefante. De facto, a alegoria aparece consubstanciada numa sínquise fortíssima em que a figura humana se funde com o elefante (ou melhor dizendo, em que o elefante se funde com uma figura humana) ganhando alguns dos seus atributos figurativos.

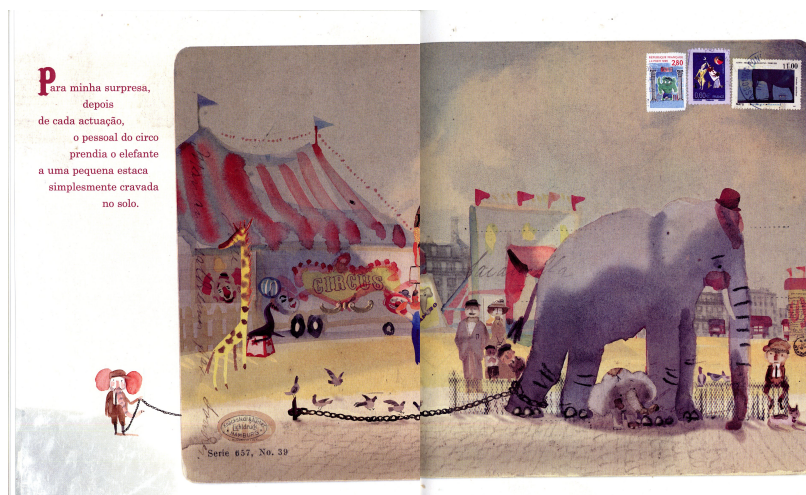


Fig. 4. Bucay, G e Gusti (2008). O elefante acorrentado. Lisboa: arteplural

Porque terá o menino orelhas e tromba de elefante? Porque estará o menino acorrentado? Seremos todos nós como os elefantes?

Para consolidar esta inferência, propor-se-ia a tentativa de explicação para o reflexo anódino da imagem do elefante no espelho das águas da chuva. Como pode esta imagem, apesar de especular (ótica, portanto) ser credível, se o elefante não figura atrás do menino para poder ser espelhado?

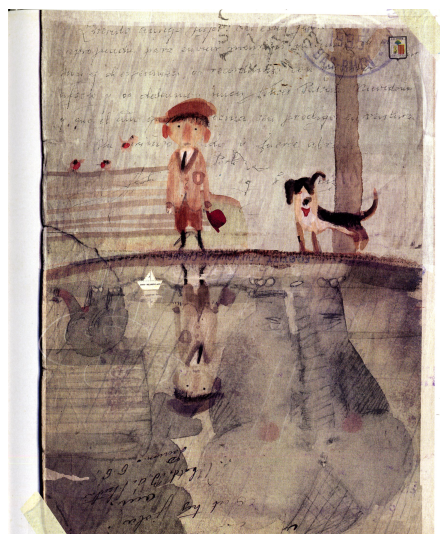


Fig. 5. Bucay, G. e Gusti (2008). O elefante acorrentado. Lisboa: arteplural

Serão as águas da chuva, como o espelho da madrasta da Branca de Neve, capazes de dar a nossa verdadeira imagem?

A leitura desta imagem poderia promover um exercício onde se completassem frases iniciadas por “Quando estou triste pareço ... partindo da análise dos índices visuais e progredindo em complexidade retórica.

“Quando estou triste pareço ... um elefante acorrentado.”

“Quando estou triste pareço ... um equilibrista desajeitado.”

“Quando estou triste pareço ... um leão assustado.”

“Quando estou triste pareço ... comboio parado.”

“Quando estou triste pareço ... um pássaro acabrunhado.”

A leitura dos pequenos selos que aparecem em todas as imagens ajudaria a ver melhor essa simbiose entre homem e elefante. De facto, o elefante, na narrativa visual, aparece permanentemente antropomorfizado ou mutado em outros animais. Proporíamos, assim, em dois momentos a legendagem dos selos com elefantes. Primeiro, com a identificação das características do elefante representado, através de um processo de construção de palavras por composição morfossintática: o elefante-king-kong, o elefante-pugilista, o elefante-palhaço, o elefante-equilibrista, o elefante-jumbo, o Homem-elefante, etc.. Posteriormente, com a identificação das suas capacidades, num jogo entre a denotação e a conotação que permita justificar o aparecimento dos selos nesta obra e expandir os

conhecimentos através da consciência da intertextualidade da história com as narrativas evocadas nestes selos. Estes conhecimentos podem explicitar informações úteis para construir o retrato da personagem e fazer inferências. Poderão surgir frases como, por exemplo: o elefante capaz de rir das suas inseguranças é o elefante-palhaço; o elefante capaz de escapar aos raptores é o elefante king-Kong; o elefante capaz de mostrar no ringue os seus passos bailarinos imprevisíveis é o elefante-pugilista; o elefante capaz de concretizar voos intercontinentais é o elefante-jumbo, etc.



Fig. 6. Bucay, G. e Gusti (2008). O elefante acorrentado. Lisboa: arteplural

De todos estes não conseguimos esquecer o elefante-voador, que imediatamente evoca intertextualmente um outro elefante famoso, o Dumbo, cuja história dificilmente não convocaríamos para perceber os significados profundos de *O elefante acorrentado*.

Fig. 7. Bucay, G. e Gusti (2008). O elefante acorrentado. Lisboa: arteplural

Dumbo (dumb em inglês quer dizer estúpido) é o elefante de uma outra narrativa, acorrentado a um defeito físico, as suas enormes orelhas, pelo qual é ridicularizado.

Todavia, através de Timóteo, o minúsculo rato, seu amigo, consegue perceber que as grandes orelhas lhe permitem voar e capitalizar essa característica a seu favor.

É possível, através desta intertextualidade, perceber o valor catalisador das orelhas de elefante na iconografia simbólica da narrativa. O enorme elefante desconhece o verdadeiro valor do seu tamanho, porque envergonhado do seu fracasso em pequeno (ou do seu defeito) se sente incapaz de ver o seu verdadeiro valor. É um menino pequeno que lhe conta ao ouvido a solução. E esta verdade passa a ser "a pulga atrás da orelha", ou seja, a dúvida que nos permite a todos desconfiar e ... tentar voar.

Ser capaz de voar é a alegoria para ser capaz de tudo, ser capaz do que se nos afigura impossível.

Para que servem as orelhas/asas a um elefante? Para voar!

Para que nos serve a escada? Para aceder ao que parece inatingível. O que representa a escada? A mudança. A possibilidade. A ajuda.

Porque tem, então, na imagem tromba e orelhas de elefante o menino acorrentado? Porque apesar de se sentir incapaz, também ele é forte, também ele pode transformar o defeito em virtude, também a ele só falta tentar. É, pois, a leitura da resposta do enigma que transforma a baixa iconicidade do desenho num factor de alta iconicidade e explica a sínquise.

Simões (2004:135) refere que "o que se espera [do texto literário] é um jogo inteligente entre a alta e a baixa iconicidade", também dos textos híbridos com os quais se promove o ensino das línguas devemos esperar o mesmo. O texto visual deve também jogar entre a alta e a baixa iconicidade. Nesta narrativa, a ambiguidade entre orelhas e asas, sabedoria e escada são duas temáticas a explorar para aceder ao sentido profundo da narrativa através da leitura visual criativa.



Fig. 8 Bucay, G. e Gusti (2008). O elefante acorrentado. Lisboa: arteplural

## Referências Bibliográficas

- Baptista, A. 2008. O legível e o visível: as relações da palavra com a imagem. Texto da Lição (candidatura ao concurso de Provas Públicas para professor coordenador na ESE/IPP). [não publicado]
- Baptista, A. 2009. Actividades de literacia verbal e visual. Texto policopiado para circulação na formação PNEP.
- Baptista, A. 2009a Publicidade e Textos Híbridos: leitura de informações e impressões. In Revista Portuguesa de Humanidade (Estudos Linguísticos, v.13-1, pp.21-44
- Baptista, A. 2009b. Interações Texto/Imagem: o caso particular da legenda de fotografia. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia
- Baptista, A. Faria, I. e Luegi, P. 2011. Hybrid processing of rhetorically elaborated texts. In CICOM Congress Communication, Cognition and Media Proceedings. Braga: Aletheia
- Buescu, H. C. et al. 2012. Metas Curriculares de Português no Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação: DGE
- Calado, Isabel. 1994. A utilização educativa das imagens. Porto: Porto Editora
- Fang, Z. 1996. Illustration, text and child reader. What are pictures in children's storybooks for? Read. Horizons. 37; 130-142
- Graesser, A. C. & Zwaan, R. A. (1995). Inference generation and the construction of situation models. In C. A. Weaver, S. Mannes, & C. R. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 117-139). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Levie, W. H. 1987. Research on pictures. A Guide to the literature. In Willows, D.M. and Houghton, H. A. (eds). *The Psychology of illustration, I: Basic research*. Springer: New York, pp 1-50
- Levin, J.R. 1983. Pictorial strategies for school learning. Practical illustrations. In Pressley, M and Levin, J.R. (eds), *Cognitive Strategy Research. Educational Applications*, Springer: New York, pp 213-37
- Levin, J.R., Anglin, G. J. E Carney, R. N. 1987. On empirically validating functions of Picture in prose. In Willows, D.M. and Houghton, H. A. (eds). *The Psychology of illustration, I: Basic research*. Springer: New York, pp 51-85
- Marcuschi, L. A. (1985). Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. *Leitura, Teoria e Prática*, 4, 1-14.
- Mitchell, W. T. 1994. *Picture theory, Essays on verbal and visual representation*. Chicago: University of Chicago Press
- Noth, W. 1995. Can pictures lie? The semiotic review of Books, 6, (2). Disponível em: <http://chass.utoronto.ca/epc/srb/srb/pictures.html>. Acessado em: 8 de Dezembro, 2010
- Reis, Carlos (coord.). 2009. Programas de Português do Ensino Básico. Ministério de Educação. DGIDC

Salisbury, M. 2007. *Imagens que contam*. Barcelona: Gustavo Gili.

Sardelich, M. Emília. 2006. *Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa*. In *Cadernos de pesquisa*, v.36, no128, p.451-472, maio/ago.2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf). Acessado em: 8 de Dezembro de 2010

Samuels, S. J. 1970. *Effects of pictures on learning to read, comprehension and attitude*. *Revue of Educational Research*, 40, 397-407

Sim-Sim, I; Duarte, I. Ferraz, M. J.. 1997. *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica

Simões, D. 2004. *Semiótica e alternativas metodológicas para a leitura e produção de textos*. *Estudos Semióticos*. Papéis avulsos. Rio de Janeiro: Dialogarts

Sonesson, Göran. 1998a. *The concept of text in cultural semiotics: Text as interpretation*. Disponível em: <http://www.arthist.lu.se/kultsem/sonesson/TextTartu1.html> Acessado em 8 de Dezembro de 2010

Valle Gastaminza, F. 2002. *La Documentación de los médios informativos*. In *Galdon Lopez, G.. Perfil histórico de la documentación en la prensa de información general*. Pamplona: Eunsa, 2002, p.179-205.